



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

ANÁLISIS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA PRODUCCIÓN ORAL DENTRO
DEL CENTRO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

BETSABE ARMENTA MARTÍNEZ

ASESOR:

MTRO. LUIS QUINTANILLA GONZÁLEZ

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO, 2020

Agradecimientos

Le agradezco a Dios por haberme dado el tiempo, la sabiduría y las fuerzas para concluir este ciclo de mi vida, por haberme guiado a estudiar esta carrera, por haberme dado la oportunidad de estudiar en esta institución, y por llenar mi vida de retos, aprendizajes y experiencias hasta llegar a donde me encuentro el día de hoy.

Le doy gracias a mis padres por haberme dado la oportunidad de seguir estudiando, por apoyar cada uno de mis sueños, por estar a mi lado en las adversidades y en la dicha, y porque con su sabiduría, amor, paciencia y fuerzas me han apoyado a lo largo de la carrera. Gracias papa por haber ido por mí muchas noches a la universidad, por solventar mi carrera en la medida de tus posibilidades, por darme ánimo con tus consejos y consentirme en los momentos en los que quería tirar la toalla, y por haberme inculcado valores como la responsabilidad, el amor y la dicha de disfrutar la vida. Gracias mami porque con tu ejemplo de amor a la enseñanza me decidí a estudiar esta carrera, por buscar las posibilidades para que yo continuara estudiando, porque fuiste la persona que desde el kínder estuvo involucrada al 100% en mi formación académica, porque con tus fuerzas, perseverancia, amor y paciencia que Dios te dio fuiste un pilar para esta familia, por animarme a terminar este ciclo de formación educativa, y porque aparte de ser mi madre eres mi mejor amiga, mi apoyo incondicional y además me comprendes. Gracias al esfuerzo, amor y dedicación que ambos han puesto en mí y aunque casi no lo demuestro los amo profundamente.

A mi familia porque tengo la certeza de que están orgullosos de mí y siempre me animaron en toda la carrera por. A mis hermanas Aby y Miriam gracias por amarme y cuidarme, por ser mis amigas más leales, por aguantar mi carácter, por darme momentos de alegría y diversión, por haberme dado cinco hermanitos con los cuales pude poner en práctica mis conocimientos, por ser un ejemplo de perseverancia y esfuerzo, porque con sus consejos me ayudaron a concluir este ciclo. A mis hermanos Luis y Charly gracias por apoyarme en la medida de sus posibilidades, porque también me enseñaron que con esfuerzo y perseverancia se obtienen grandes logros, y además por animarme a concluir este trabajo.

A todos mis profesores de la carrera gracias porque de cada uno aprendí algo que preservaré y por haberme dado experiencias de aprendizaje que no voy a olvidar. A mis profesores de campo gracias por enseñarme una nueva visión de la educación, por dejarme conocerlos más allá del salón, por haberme llevado a otro nivel potencializando mis capacidades y por eso no me arrepiento de haber elegido este campo. De ustedes aprendí que no importa que tan bueno seas siempre se puede ser mejor. En especial, a mi asesor gracias por haberme acompañado en este trayecto, por la paciencia, los conocimientos y el apoyo que me brindó.

Una vez más gracias a todos y cada uno de ustedes ya que sin su apoyo no hubiera concluido mi tesis, por eso les dedico este trabajo y esfuerzo con mucho cariño.

Licenciada

Betsabe Armenta Martínez

Índice	Pág.
Introducción	1
Capítulo 1. El aprendizaje de una lengua extranjera teorías y factores	5
1.1. Antecedentes históricos de la lengua inglesa	5
1.2. Procesos para adquirir una lengua	7
1.3. Teorías de adquisición de la primera lengua	8
1.3.1. Perspectiva behaviorista: el lenguaje como conducta verbal	8
1.3.2. Perspectiva innatista: la gramática universal de Chomsky	11
1.3.3. Perspectiva interaccionista: el habla dirigida	15
1.4. Teorías del aprendizaje de una LE	16
1.4.1. Teoría del monitor	16
1.4.2. Modelos cognitivos	18
1.4.2.1. Modelo del procesamiento de la atención	18
1.4.2.2. Modelo del conocimiento explícito e implícito	21
1.4.2.3. Conexionismo	23
1.4.3. Perspectiva interaccionista	24
1.4.4. Modelo de aculturación	25
1.4.4.1. The nativization model	27
1.4.5. Teoría de la acomodación	28

1.4.6. Teoría del discurso	29
1.4.7. Modelo de competencia variable	31
1.4.8. Perspectiva neurofuncional	33
1.4.8.1. Teoría neurofuncional de Lamendella	35
1.5. Teorías lingüísticas	37
1.5.1. Tipos de significado lingüístico	38
1.5.2. Relación nocional-funcional	43
1.6. Factores de aprendizaje	46
1.6.1. Edad	47
1.6.2. Personalidad	48
1.6.3. Inteligencia-aptitud	49
1.6.4. Motivación-actitud	50
1.6.5. Ansiedad	52
1.6.6. Autoestima	53
Capítulo 2. Enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera	56
2.1. Antecedentes históricos	56
2.2. Enfoque o método más técnica	56
2.3. Proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera	59
2.3.1. Objetivos de enseñanza	59

2.3.1.1. Modelo de Canale y Swain	61
2.3.2. Papel del maestro y del estudiante	63
2.3.3. Materiales de enseñanza	65
2.3.4. Características del proceso de enseñanza-aprendizaje	66
2.3.5. Didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera	69
2.3.5.1. Tipos de actividades	71
2.4. Enseñanza de vocabulario, pronunciación y fluidez desde una perspectiva comunicativa	88
2.4.1. Vocabulario	88
2.4.2. Pronunciación del habla	94
2.4.3. Corrección vs fluidez	95
Capítulo 3. Enfoque metodológico, diseño de instrumentos, descripción de datos y análisis de resultados	97
3.1. Enfoque	97
3.2. Escenario y sujetos participantes	98
3.3. Diseño de instrumentos, descripción de datos y análisis de resultados	99
3.3.1. Primera guía de observación	99
3.3.2. Segunda guía de observación	100
3.3.2.1. Descripción de datos	102

3.3.2.2. Análisis de resultados	110
3.3.3. Guía de la entrevista	116
3.3.3.1. Descripción y análisis de la información	117
Conclusiones	
Referencias	
Anexos	

Introducción

Hacer un análisis sobre la producción oral en el CEAL de la UPN campus Ajusco surgió de mi experiencia como estudiante de inglés en este centro, puesto que pertenezco a la población de estudiantes que terminan la carrera sin hablar al 100% la lengua, así que me propuse investigar la eficiencia del enfoque comunicativo en relación con la producción oral.

La situación actual de los universitarios en relación con el desarrollo de la habilidad para hablar inglés ha sido investigada por instituciones que han llevado a cabo estudios con la finalidad de proporcionar información estadística y objetiva.

La encuesta CIDAC sobre el capital humano en México (2008) reúne datos sobre la cifra de estudiantes de nivel superior que declara hablar o entender inglés. Los resultados de esta encuesta manifiestan que 64% de la población declara hablar o entender inglés, posteriormente se verificó si este porcentaje lograba hablar o entender inglés a través del Índice de Dominio del inglés (IDI), el cual se compone de 20 reactivos que piden al estudiante reportar con qué grado de dificultad puede o no llevar a cabo un conjunto de actividades usando el inglés. Los resultados demostraron que únicamente 32% puede realizar “sin dificultad” las 20 actividades, y 63% puede realizar “con poca dificultad” las mismas tareas.

Por otro lado, en la Consulta Mitofsky (2013) los resultados exponen desde la opinión pública que las personas que cuentan con estudios profesionales solo 36.7% dice hablar inglés, es decir, 1 de cada 3 universitarios habla inglés.

Recientemente el Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. realizó una propuesta de Agenda Nacional (2015) sobre la importancia del inglés en las universidades esta establece que “Poco más de 50% de las universidades no incluyen el inglés como materia obligatoria, y en 60% de ellas no exige un segundo idioma para terminar la carrera, aunque el 85% indica que si es necesario para titularse.” (pág. 26)

Hoy en día el inglés se ha convertido en una de las lenguas más habladas gracias a la globalización, la migración social, el avance de las tecnologías de la comunicación, la

interculturalidad entre otros movimientos sociales. Un estudio que realizó la organización Mexicanos Primero (2015), señala cuatro razones para hablar el idioma estas son:

1. Académicas. Los estudiantes que hablan inglés tienen acceso a otras opciones educativas con prestigio social y académico, además de una formación complementaria que les permite entrar en contacto con otros materiales educativos diferentes a los que pudieran encontrar en su lengua materna.
2. Profesionales. Hablar inglés permite alcanzar mejores y más rentables puestos de trabajo.
3. Culturales. Posibilita interactuar con personas de diversas culturas.
4. Cognitivas. Impacta positivamente en el desarrollo neurológico mejorando la comprensión, la memoria, la interpretación de información y la flexibilidad cognitiva.

El enfoque comunicativo es el contenido central de esta investigación porque traslada principios, estrategias de enseñanza, técnicas didácticas y procedimientos que favorezcan el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de la comunicación, por esta razón se espera que impulse el desarrollo de la producción oral y sus elementos (vocabulario, pronunciación, fluidez e interacción comunicativa).

Algunas de las bondades del enfoque comunicativo para la producción oral son:

- El desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas.
- El desarrollo de la fluidez.
- Que los estudiantes de la lengua extranjera la usen en situaciones reales o que reflejen aspectos de la realidad, en vez de identificar, clasificar, memorizar, escribir o nombrar propiedades de la misma.
- Que los estudiantes muestren confianza para decir sus errores o dificultades en alguna actividad.
- La interacción en términos de negociación de significado.

Sus limitaciones se presentan en la enseñanza de vocabulario y pronunciación así como en la interacción por medio de situaciones comunicativas porque disminuye la interacción entre

estudiantes-estudiantes, la participación voluntaria, creatividad (para generar discursos propios sin que los estudiantes estén sujetos a recursos como el libro, diccionario o celular) e improvisación (para superar las pausas y titubeos que surgen cuando los estudiantes no tienen previsto que van a decir).

Para llegar a estas conclusiones es preciso tener un acercamiento a la metodología de los maestros del CEAL, y de esta manera deducir los efectos que supondría la relativa aplicación del enfoque comunicativo en la metodología de los maestros, tales cuestiones se responderán a lo largo de la investigación.

La organización de la investigación se distribuyó en tres capítulos.

El capítulo I “El aprendizaje de una lengua extranjera: teorías y factores” inicia describiendo el surgimiento de la lengua inglesa a través de movimientos sociales y políticos que tuvo que atravesar hasta llegar a su forma actual, por medio de tres bloques históricos: Old English, Middle English y Modern English. Luego se mencionan los procesos involucrados en la adquisición de una lengua, los cuales son: adquisición y aprendizaje. Después se exponen las teorías que indican el proceso que sigue la adquisición de la primera lengua, desde tres perspectivas teóricas: behaviorista, innatista e interaccionista, así como, las teorías que describen el proceso de aprendizaje/adquisición de una LE las cuales son: la Teoría del Monitor, los Modelos Cognitivos (y sus derivaciones), la Perspectiva interaccionista, el Modelo de Aculturación (y sus derivaciones), la Teoría de la Acomodación y del Discurso, el Modelo de Competencia Variable y la Perspectiva Neurofuncional (y sus derivaciones). A propósito de proporcionar una visión holística del aprendizaje de una lengua extranjera, se añaden las Teorías Lingüísticas (Estructural, Funcional e Interactiva) desarrollándolas por los tipos de significado que las caracterizan, estos son: el formal, funcional y situacional. Por último, se presentan los factores de aprendizaje y su intervención en el aprendizaje de una lengua extranjera clasificados en edad, personalidad, inteligencia-aptitud, motivación-actitud, ansiedad y autoestima.

El capítulo II “Enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera” da inicio contextualizando el origen de este enfoque al señalar de manera breve sus antecedentes

históricos. Seguidamente se explican las razones por las cuales es un enfoque y no un método, estableciendo las participaciones de cada uno en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera. Después se expone el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera desde el enfoque comunicativo, primero se establecen los objetivos de enseñanza, los cuales son: el desarrollo de la competencia comunicativa y de las cuatro habilidades lingüísticas, así como la negociación de significado. Luego, se determinan los papeles del estudiante y del maestro, así como de los materiales de enseñanza. Posteriormente se describen las características del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, se presenta la didáctica que sigue el enfoque comunicativo y los tipos de actividades que se hallan en esta secuencia, las cuales son actividades pre-comunicativas, de comunicación funcional, de interacción social y de comprensión. Finalmente se presentan las propiedades de la producción oral desde el enfoque comunicativo las cuales son: la enseñanza de vocabulario, pronunciación, y fluidez.

En el capítulo III “Enfoque metodológico, diseño de instrumentos, descripción de datos y análisis de resultados”, se exponen las etapas de la investigación realizada en el CEAL en las que se establece el enfoque, escenario, sujetos participantes, diseño de instrumentos y análisis de resultados, el cual incluye la descripción de los datos obtenidos de los instrumentos de investigación.

Finalmente se exponen las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos de los instrumentos de investigación.

Capítulo 1. El aprendizaje de una lengua extranjera: teorías y factores

1.1. Antecedentes históricos de la lengua inglesa

Desde la antigüedad el hombre ha tenido la necesidad de comunicarse para mantener relaciones de pertenencia, primero con grupos primarios como la familia y después para integrarse a grupos secundarios como la sociedad, tanto es así que, como la evolución el lenguaje ha evolucionado pasando por diversas etapas desde gritos, sonidos y símbolos hasta la articulación de la palabra.

Pero ¿qué se entiende por lenguaje?, Escudero M. (s.f.) lo define como: “Sistemas de signos, recursos expresivos mediante los cuales se comunican ideas, opiniones y sentimientos. Están presentes en todo acto comunicativo que se realiza entre seres humanos, y que generalmente, se presentan de manera combinada.” (pág. 21). El lenguaje está presente en todo acto comunicativo, existen diferentes tipos de lenguaje, el kinésico, escrito, el de imágenes visuales, de imágenes sonoras, audiovisual, visual y oral. El lenguaje es universal puesto que los signos y recursos expresivos que sirven para la comunicación lo utilizan desde los animales hasta el hombre.

La lengua, aunque también se vale de los signos se diferencia del lenguaje porque es propia de una comunidad, región o país, es decir, es la expresión cultural de un territorio. La lengua se ha convertido en un medio por el cual los países establecen relaciones comerciales, políticas o religiosas, tal fue el caso del latín que en su momento fue una lengua popular porque era la lengua dominante en asuntos de educación, comercio, religión y política. No solo el latín, también hubo otras lenguas que gozaron de popularidad como el francés, el griego o el italiano.

Los movimientos políticos y sociales propician el surgimiento de una lengua, de tal manera que esta llegue a convertirse en un símbolo cultural característico de un territorio. En su consolidación la lengua inglesa tuvo que pasar por estos movimientos durante los cuales fue tomando ciertas peculiaridades hasta llegar a su forma actual.

Bestard Monroig y Pérez Martín (1992) exponen tres bloques históricos, los cuales manifiestan la evolución de la lengua inglesa.

- a) Old English (inglés antiguo o anglosajón) del año 400 d. C. – 1100 d. C. Tiene su origen en la invasión de las tribus germánicas (jutos, anglos y sajones) a Gran Bretaña, que para ese momento era una isla habitada principalmente por tribus celtas. A pesar de que las tribus germánicas poseían su propia lengua cuando se establecieron en la isla su lengua se fue transformando, de tal manera que la lengua anglosajona vino a ser producto de la combinación de la lengua céltica, latina (proveniente de la cristianización de los romanos) y la lengua de los vikingos quienes empezaron a saquear las costas de Inglaterra.
- b) Middle English (inglés medio) del año 1100 d. C. - 1500 d. C. Surge con la invasión de los normandos a los anglosajones, quienes traían raíces escandinavas y danesas, pero principalmente francesas. Esta invasión implicó un sometimiento político, social y cultural, por esta razón la lengua anglosajona vino a convertirse en la lengua de los dominados conocidos como un pueblo vulgar e inculto, el latín quedó excluido para cuestiones de ciencia y cultura, y el francés para cuestiones políticas y aristocráticas.
- c) Modern English (inglés moderno) del año 1500 d. C. - a la actualidad. Comienza con el impulso del Renacimiento y la Reforma Religiosa, los cuales le devolvieron a la lengua inglesa la dignidad que había perdido con la invasión de los normandos. Tejada menciona que:

El inglés moderno se puede conocer como la derivación del inglés antiguo, sin embargo, presenta particularidades tales como: apertura léxica hacia otras lenguas, flexibilidad de las palabras dentro de la estructura gramatical y se convierte en una lengua analítica, es decir, una lengua en la que los morfemas tienen significado propio.

(citado en García, 2000, pág. 63)

1.2. Procesos para adquirir una lengua

La adquisición de una lengua está subordinada a dos procesos: adquisición o aprendizaje. El proceso de adquisición hace referencia a la manera inconsciente en que el individuo desarrolla la capacidad de utilizar estructuras lingüísticas de otra lengua en la comunicación, superando estadios sucesivos que se presentan en un orden natural. Por otro lado, el aprendizaje implica “Procesos conscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua. Lo consigue ejercitando distintas destrezas de aprendizaje en la realización de actividades de diverso tipo” (Centro Virtual Cervantes, 1997-2017).

Para que una lengua tome el nombre de primera, segunda o extranjera depende de la manera en que esta sea adquirida por el individuo. Bestard Monroig et al. (1992) describen tres casos en los que una lengua toma lugar como primera, segunda o extranjera.

- a) Lengua materna o nativa (L1). Hace referencia a la primera lengua en ser adquirida, describe a la persona que desde su infancia la utiliza como medio normal de comunicación.
- b) Segunda lengua (L2). Como su nombre lo indica es la segunda lengua en adquirirse después de la primera, cabe destacar que esta lengua se desarrolla en las mismas condiciones que la primera, solo que no se limita a una edad temprana también una persona adulta la puede adquirir. Por ejemplo, los migrantes mexicanos que van a los E.U. tienen por necesidad adquirir el inglés para poder comunicarse, siendo el español su lengua materna.
- c) Lengua extranjera (LE). Indica aquella lengua que es aprendida de manera formal por niños y adultos, forma parte de programas educativos y se enseña con una finalidad instructiva y obligatoria. Por ejemplo, los cursos de idiomas que se dan en el Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas.

El contexto determina cuan favorable es un proceso para los tres casos de la lengua, primera, segunda o extranjera. Así pues, en la adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua, el proceso de adquisición es resultado de que el niño o el adulto al estar rodeados de personas que solo hablan una lengua en particular, comiencen a utilizarla

inconscientemente para poder comunicarse. No obstante, adquirir una lengua extranjera en un contexto completamente diferente requiere de la enseñanza formal, la cual propicie un contexto cercano al de la lengua extranjera.

Para tener un panorama general de los procesos que facilitan la adquisición de una lengua, Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro (2005) establecen en la Tabla 1, los procesos y situaciones en los que la primera lengua, segunda lengua y lengua extranjera se encuentran.

Tabla 1
Procesos y situaciones de la primera lengua, segunda lengua y lengua extranjera

Proceso	Lengua	Sujetos	Situación
Adquisición	Primera (L1)	Niños	Natural
Adquisición	Segunda (L2)	Niños	Natural
Adquisición	Segunda (L2)	Adultos	Natural
Aprendizaje formal	Segunda (L2)	Adultos	Escolar
Aprendizaje formal	Extranjera (LE)	Niños	Escolar
Aprendizaje formal	Extranjera (LE)	Adultos	Escolar

Nota: Recuperado de Da Silva, et al. (2005).

1.3. Teorías de adquisición de la primera lengua

El proceso de adquisición se encuentra fundamentado en teorías, entre las más destacadas están la perspectiva behaviorista, la perspectiva innatista y la perspectiva interaccionista.

1.3.1. Perspectiva behaviorista: el lenguaje como conducta verbal.

El conductismo y sus derivaciones (condicionamiento clásico y operante) se enfocan en el estudio de conductas observables, como el lenguaje. El lenguaje como conducta verbal pasó a ser objeto de atención para los conductistas, especialmente para B. F. Skinner quien fue su expositor principal.

Los postulados teóricos que hizo Skinner sobre la conducta verbal se encuentran en su libro *Verbal Behaviour (1957)*, en él Skinner trata de desarrollar una teoría de la adquisición de la conducta verbal con base en los fundamentos del condicionamiento operante.

Para Woolfoolk (1999) el condicionamiento operante es “Aquel aprendizaje en que se fortalece o debilita la conducta voluntaria por las consecuencias o los refuerzos.” (pág. 202),

en este sentido la respuesta verbal (p. ej. una oración o un enunciado) se vería fortalecida cuando los refuerzos son gratificantes (p. ej. una respuesta positiva verbal o no verbal de otra persona), o debilitada o extinguida por falta de un refuerzo (uso de las consecuencias para fortalecer la conducta), así, por ejemplo si un niño dice “quiero leche y su mamá le da algo de leche, la conducta verbal será reforzada y en repetidas ocasiones será condicionada” (Douglas, 2000). De esta manera, la adquisición de una lengua se alcanzará produciendo respuestas correctas a los estímulos, y si continuamente estas respuestas son reforzadas entonces se convertirá en una conducta verbal condicionada.

Lightbown y Spada (1999) consideran que la adquisición dentro de este contexto también “Es resultado de la imitación, la práctica y la retroalimentación” (pág. 9), en este sentido, los niños imitan sonidos y patrones que escuchan en su contexto, recibiendo a la par un reforzamiento positivo, es decir, impulsados por su entorno los niños continuarán imitando y practicando esos sonidos hasta que formen patrones lingüísticos correctos y se incorporen a su sistema lingüístico. La imitación y la práctica son consideradas procedimientos básicos que se manifiestan en el desarrollo del lenguaje. Para Lightbown et al., la imitación es la repetición palabra por palabra de todo o parte del enunciado de otra persona, y la práctica es la manipulación repetitiva de la forma.

A continuación, Lightbown et al., dan dos ejemplos de cómo se hace presente la imitación y la práctica lingüística a través unas grabaciones, las cuales describen conversaciones de niños jugando con un adulto.

Transcripciones

xxx = discurso incomprensible

... = pausa

paréntesis = descripción de eventos no verbales

Discurso no. 1

Peter (2 años)

[Peter está jugando con un camión, mientras Patsy y Lois (dos adultos) lo observan]

Peter: Más

Lois: ¿Vas a poner más ruedas en el camión?

Peter: Camión, ruedas, camión

(Más tarde)

Patsy: ¿Qué paso con él (camión)?

Peter: (Buscando debajo de la silla), ¡Camión! ¡Camión! ¡Cayó! ¡Cayó!

Lois: Sí, el camión se cayó
 Peter: ¡El camión se cayó, camión!
 Peter (2 años, 1 mes)
 (Peter, Lois y Patsy están jugando con una pluma y una hoja)
 Peter: (Indicando que quiere Patsy que dibuje) Lois. Lois también. Patsy. Lois también!
 Patsy: ¿Quieres que haga un auto? OK
 (Patsy dibuja un pequeño auto como Lois)
 Patsy: ¡Ah! ¿quieres que Lois tenga una hoja?
 Peter: ¿Lois tiene una hoja?
 (Más tarde)
 Patsy: Veamos si puedo dibujar lo que tu dibujas

Como podemos ver Peter imitó las palabras y las oraciones que repetían Patsy y Lois, hasta que se incorporaron en su sistema lingüístico, después dejó de imitarlas para pasar a imitar otras palabras y estructuras nuevas. Esto nos indica que el niño no imita mecánicamente, sino que selecciona palabras que ya está empezando a comprender.

Discurso no. 2

Cindy (2 años, 16 días)

(Cindy está mirando la foto de una zanahoria en un libro e intenta llamar la atención de Patsy)

Cindy: ¿Zah? ¿zah? ¿zah? ¿zah? ¿zah?

Patsy: ¿Qué están comiendo los conejos?

Cindy: ¿Están comiendo... zaha?

Patsy: No, es una zanahoria

Cindy: Zanahoria. (apunta a cada zanahoria en la página). La otra zanahoria... zanahoria, la otra zanahoria, la otra zanahoria...

(Unos minutos después, Cindy le trae a Patsy un conejo de peluche)

Patsy: ¿Qué le gusta comer a este conejo?

Cindy: (xxx) Come zanahorias

(Cindy consigue otro conejo de peluche)

Cindy: El (xxx) come zanahorias. El otro come zanahorias. Los dos comen zanahorias

(Una semana después, Cindy abre el libro en la misma página)

Cindy: Aquí están las zanahorias. (Señalando). ¿Eso es una zanahoria?

Patsy: Si

En esta conversación Cindy practica continuamente nuevas palabras, así por ejemplo ella comienza diciendo, zah para indicar zanahoria, posteriormente con ayuda esa palabra empieza a tomar forma, y como resultado Cindy puede elaborar estructuras más complejas como “el conejo come zanahorias”. Conviene subrayar que fue Cindy la que escogió que imitará y que practicará.

1.3.2. Perspectiva innatista: la gramática universal de Chomsky.

Esta teoría se desarrolló en 1957 con un enfoque epistemológico innatista ya que su precursor Noam Chomsky mencionó que: “Los seres humanos estamos dotados de un conocimiento lingüístico universal, de una gramática universal que constituye la base para la adquisición de una lengua” (Da Silva et al., 2005, p. 133).

Este principio lo justifican, Da Silva et al. (2005) a partir de que:

- a) Cualquier niño independientemente del país que provenga, sigue una ruta de desarrollo lingüístico.
 - Primera etapa. Balbuceo aprox. a los 6 meses
 - Segunda etapa. Formación del sistema fonológico de la primera lengua aprox. a los 12 meses
 - Tercera etapa: Holofrase¹ aprox. a los 24 meses
 - Cuarta etapa: Gramática pivote² aprox. a los 24 meses
 - Quinta etapa: Lenguaje telegráfico³ aprox. a los 24 meses
 - Sexta etapa: Sistema maduro de la lengua aprox. a los 5 años
- b) Los niños tienden a hacer construcciones gramaticales que jamás escucharon en su comunidad lingüística.
- c) El sistema maduro de la lengua se logra sin que el niño se someta a prácticas intensivas de entrenamiento.
- d) El input (dato o información) que reciben los niños es insuficiente para la adquisición del lenguaje porque viene deformado por los rasgos de la actuación verbal, como: los falsos arranques y los fragmentos que resultan de las presiones de tiempo que se tienen

¹ Es una palabra que implica el significado de todo un enunciado. Por ejemplo “magua” equivale a “mamá dame agua”. Recuperado de Wikipedia. Holofrase: <https://es.wikipedia.org/wiki/Holofrase>

² Respuesta para denominar las primeras emisiones vocálicas de dos o tres palabras, caracterizadas por la ausencia de nexos y morfemas. Recuperado de PSYKIA UNED. La academia 2.0 del grado en Psicología: <http://core.psykia.com/2/0/10/webdata/6/8>

³ Etapa temprana del lenguaje en la que el niño habla como si estuviera leyendo un telegrama, utilizando sobre todo sustantivos y verbos, omitiendo palabras auxiliares. Recuperado de Clínica Universidad de Navarra. Diccionario Médico: <http://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/lenguaje-telegrafico>

que realizar para el acto de comunicación. Además, no contiene evidencias negativas, es decir, cierta información a partir de la cual el individuo pueda deducir lo que no es aceptable en la lengua que está adquiriendo.

¿Por qué podemos producir expresiones que no hemos escuchado?, esta fue la pregunta que dio comienzo a la teoría de la Gramática Universal. Para Chomsky la producción de las expresiones espontáneas corresponde a la existencia de un Dispositivo Innato de Lenguaje, este dispositivo “Puede generar cualquier frase de cualquier idioma natural mediante la conexión de sonidos y significados.” (Barón y Müller, 2014, pág. 421), en este sentido el Dispositivo Innato de Lenguaje posibilitará la comprensión y declaración de expresiones a través de principios y parámetros.

Para Lasnik y Lohndal “Los principios son características sintácticas universales, innatas e idénticas para todos los idiomas, mientras que los parámetros reflejan las formas limitadas en que los idiomas pueden diferenciarse sintácticamente entre sí.” (citado en Barón et al. 2014, pág. 428), cabe señalar que los parámetros siguen siendo principios, la diferencia radica en que a estos se les asigna cierto valor de acuerdo con la experiencia que se tiene con esa lengua y al ambiente lingüístico al que se está expuesto.

Por ejemplo, el “principio universal del núcleo complemento” indica que cualquier lengua forma frases nominales, verbales, adjetivas y prepositivas, cada una de estas frases tiene su núcleo y su complemento, es decir, el núcleo de la frase nominal es el sustantivo, el núcleo de la frase verbal es el verbo, el de la frase adjetiva el adjetivo y el de la prepositiva la proposición.

FN: **traducción** del libro
FV: **hablar** inglés
FA: **lleno** de agua
FP: **a** Juan

Este principio tiene lugar en todas las lenguas, sobresaliendo dos parámetros cuyos valores son “núcleo antes” y “núcleo después”. Así, por ejemplo, el español, el inglés, el portugués y otras

lenguas siguen el parámetro del valor “núcleo antes”, mientras que lenguas como el japonés siguen el parámetro de valor “núcleo después”.

Chomsky explica que cada uno de nosotros tenemos un gran sistema computacional interno en el cerebro. Para explicar el funcionamiento del Dispositivo Innato de Lenguaje, lo compara con un panel, el cual contiene un número grande pero limitado de interruptores, los cuales serían los principios universales, algunos interruptores se activan con el simple hecho de accionarlos mientras que otros necesitan ser puestos en cierta posición.

Ahora bien, el Dispositivo Innato de Lenguaje no solo supone una mera aparición por el hecho de que esta casi construido, requiere de una interacción entre los principios y los parámetros y las habilidades perceptuales y cognoscitivas del niño durante su desarrollo lingüístico.

Algunos principios aparecerán en una etapa del desarrollo lingüístico mientras que en otra permanecerán latentes, esto le permitirá al niño hacer construcciones gramaticales. White indica que “Cada gramática provisional que el niño construye es una gramática óptima para su etapa de desarrollo, porque representa lo mejor que puede elaborar a partir de los datos que es capaz de percibir y procesar”. (Citado en Da Silva et al. 2005, pág. 138)

Para Barón et al. (2014), el Dispositivo Innato de Lenguaje consta de tres componentes: sintáctico, semántico y fonológico.

Explica que el componente sintáctico posee una base, la cual comprende el lexicón, el componente categorial y el componente transformacional.

- a) El lexicón es el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario de determinada lengua. En el...
 - Hay una organización, lo que le permite reconocer y/o utilizar las unidades muy rápidamente.
 - Las asociaciones que establecen las unidades son de todo tipo: fónicas (sonido, número de sílabas...), gráficas (patrones, normas...), morfológicas (prefijos, sufijos, regularidades e irregularidades...), semánticas (significado), discursivas

(frecuencia, tipo de texto...), e incluso de carácter no lingüístico (imágenes visuales, auditivas, conocimiento del mundo, conocimiento cultural...).

- La información y relaciones de una unidad léxica son tanto de carácter lingüístico convencional y objetivo (qué es café, como se escribe...), como de carácter personal, información y relaciones subjetivas (qué asocia un hablante al café, recuerdos, aromas, sabor, etc.)
- La existencia de una unidad léxica no supone un conocimiento completo (fonología, ortografía, significado, construcción, etc.), ni correcto (el conocimiento individual puede diferir de lo considerado a lo normativo).
- El conocimiento de las unidades es incrementable, es decir, la cantidad de ocasiones en que se oye o se lee la unidad. (Diccionario de Términos Clave de ELE, 1997-2017)

b) El componente categorial consiste en un conjunto de reglas que permiten la reescritura de las oraciones o conjuntos de oraciones, dichas reglas se conocen como “reglas ahormacionales”. La gramática ahormacional consiste en la descripción de las estructuras lingüísticas en términos de sus constituyentes o ahormantes, como son la frase nominal (FN), frase verbal (FV), el verbo (V), la oración (S), el artículo (ART) y el nombre (N). Mediante el desarrollo de estas equivalencias, los constituyentes que conforman la oración van ahormándose (derivándose) hasta generar una cadena de palabras con sentido, como en el siguiente ejemplo:

1. S
2. FN + V
3. ART + N + V
4. El + niño + V
5. El + niño + corre

c) El componente transformacional convierte la estructura profunda (reglas ahormacionales y el lexicón) en una estructura superficial, (representación mental de una cadena lingüística interpretada por el sistema fonológico) mediante reglas transformacionales, las cuales implican un cambio de acuerdo con su posición en una expresión, por ejemplo, una estructura profunda como “conozco a un hombre más alto

que Juan y más alto que Andrés” puede convertirse con la transformación en “conozco a un hombre más alto que Juan y que Andrés”.

La labor del componente semántico consiste en convertir una estructura profunda en una representación de significado, y finalmente el componente fonológico comprende un conjunto de reglas morfonémicas que rigen la conversión de morfemas en fonemas, regulando así la pronunciación de palabras y enunciados.

1.3.3. Perspectiva interaccionista: el habla dirigida.

Desde esta postura “El desarrollo del lenguaje es resultado de la interacción entre las propiedades físicas del niño y el entorno en que se desarrolla.” (Lightbown et al., 1999, pág. 22). Es en la interacción donde adquirimos una lengua, porque entran en juego las capacidades lingüísticas y cognoscitivas de la persona con su ambiente social.

Para el interaccionismo el contexto es fundamental porque en este el lenguaje se adecua a las capacidades lingüísticas y cognoscitivas del niño, a esto le llaman “habla dirigida” porque los adultos adecuan su lenguaje de tal manera que sea comprensible para los niños. Para Lightbown et al., el habla dirigida se caracteriza por la reducción de la velocidad, el uso de un tono más alto, el uso preferencial de enunciados cortos y oraciones simples, la repetición continua, el uso de la paráfrasis y temas que son reducidos al entorno del niño.

El resumen de los puntos más importantes de las teorías se encuentra en la Tabla 2.

Tabla 2
Teorías de la Adquisición de una Lengua

Teorías	Año	Autor	Enfoque	Foco de análisis	Adquisición de una lengua
Perspectiva behaviorista	1957	B.F. Skinner	Conductismo	Conducta verbal	Se alcanzará produciendo respuestas correctas a los estímulos.
Perspectiva innatista	1957	Noam Chomsky	Innatismo	Dispositivo Innato del Lenguaje	Surge de la interacción entre los principios y parámetros, y las habilidades perceptuales y cognoscitivas del niño durante su desarrollo lingüístico.
Perspectiva interaccionista	1999	Lightbown, P. y Spada, N.	Innatismo Conductismo	Habla dirigida	Resultado de modificar de los adultos.

Nota: Elaboración propia.

1.4. Teorías del aprendizaje de una LE

Las teorías que explican la adquisición de una LE mediante el proceso de aprendizaje son: la Teoría del Monitor, los Modelos Cognitivos, la perspectiva Interaccionista, el Modelo de Aculturación, la Teoría del Discurso, el Modelo de Competencia Variable y la Teoría Neurofuncional.

1.4.1. Teoría del monitor.

En 1976 Krashen plantea la teoría específicamente para el aprendizaje de una lengua extranjera en personas adultas. La manera en la que Krashen explica el proceso de aprendizaje es a través de cinco hipótesis, las cuales son: hipótesis de la adquisición – aprendizaje, hipótesis del orden natural, hipótesis del monitor, hipótesis del input e hipótesis del filtro afectivo.

La hipótesis de la adquisición – aprendizaje indica dos maneras distintas de desarrollar una lengua extranjera: la adquisición y el aprendizaje. Para Krashen, el proceso de adquisición expresa un proceso similar a la adquisición de la lengua materna, lo cual implica un desconocimiento de las reglas de la lengua, un sentimiento respecto a las reglas de corrección, es decir, la persona siente que las oraciones gramaticales suenan bien mientras que percibe que los errores suenan mal y una competencia lingüística subconsciente. Por otra parte, el aprendizaje es un proceso que consiste en desarrollar un conocimiento formal de la lengua o un conocimiento consciente de las reglas gramaticales en la enseñanza formal.

La hipótesis del orden natural postula que hay ciertas reglas gramaticales que se adquieren antes y otras después. Brown, R. (1973) expone que los morfemas de función **-ing** (como *Jonh is **going** to work now*) y el plural **-s** (como *two boys*) son los primeros que se aprenden antes por su facilidad de pronunciación. Por otra parte, las terminaciones verbales de la tercera persona singular **-s** (como *he **lives** in New York*) y la **-s** de posesión (como *Jonh's **hat***) se adquieren mucho después).

La hipótesis del monitor indica que el aprendizaje funciona como un monitor o guía, el cual corrige las estructuras de los enunciados que elaboramos. Richards, J., y Rodgers, T. (1998) mencionan que existen tres condiciones que limitan el uso del monitor en una conversación, estas son:

- Tiempo. Debe haber suficiente tiempo para que el alumno elija y aplique la regla aprendida.
- Énfasis en la forma. El hablante se preocupa por la corrección y la forma del lenguaje, lo cual le hace perder el tiempo.
- Conocimiento de las reglas. El hablante debe de reconocer las reglas, el monitor funciona mejor cuando las reglas son simples.

Para Da Silva, H. et al. (2005), el monitor ocasiona que los estudiantes lo usen con más frecuencia.

En la Tabla 3 se exponen los tres tipos de aprendices respecto al uso del monitor.

Tabla 3
Aprendices con respecto al uso del monitor

	Estudiantes que abusan del monitor	Estudiantes que no usan el monitor	Estudiantes que usan adecuadamente el monitor
Descripción	En todo momento verifican que están hablando de forma correcta.	No usan las reglas de la gramática. Se apoyan en el conocimiento implícito.	Usan el monitor en situaciones donde no interrumpa la conversación.
Resultado	Recurren frecuentemente a las reglas de la gramática. Titubeos al hablar. Autocorrecciones. Bastantes interrupciones. Inseguridad al hablar.	Vulnerabilidad a la corrección. Son extrovertidos.	Actuación lingüística variable.

Nota: Elaboración propia con base en información de Da Silva, H. et al. (2005).

Para Krashen el input es la información que recibimos de las actividades de comprensión, las habilidades de habla y escritura se desarrollarán con el tiempo usando input comprensible. Según la hipótesis del input para que una lengua se aprenda el estudiante debe estar expuesto a input comprensible, para lograrlo el input debe estar un poco más allá del nivel de competencia del estudiante, es decir, “i” representa el nivel de competencia ya adquirido, y,

“i+1” representa el nivel de competencia posterior a “i”. Por ejemplo, cuando los hablantes nativos conversan con estudiantes su habla se caracteriza por un ritmo más lento, repetición continua, reformulación y uso de preguntas sencillas con respuesta de si/no, estos son códigos que llevan consigo “i+1”. (Richards, J., et al., 1998)

La hipótesis del filtro afectivo muestra la existencia de un bloqueo mental de naturaleza afectiva, el cual impide la entrada de input comprensible. En esta hipótesis Krashen enfatiza las repercusiones que tienen las actitudes y los estados emocionales del estudiante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según Krashen los estudiantes tienen “... un filtro afectivo alto o bajo de acuerdo con factores como la motivación, la autoestima o la ansiedad despertada por el hecho de estar en una clase de lenguas.” (Da Silva et al., 2005, pág. 151)

Un filtro afectivo alto indica que el estudiante no está motivado y siente ansiedad, por lo tanto, dificulta la entrada de input comprensible. Por el contrario, un filtro afectivo bajo indica que el estudiante está motivado, se siente seguro de sí mismo, se relaciona con confianza y por lo tanto, es más receptivo al input.

1.4.2. Modelos cognitivos.

Entre los modelos cognitivos están el Modelo del Procesamiento de la Atención, el Modelo del Conocimiento Explícito e Implícito y el Conexionismo, estos modelos toman como referencia los ideales de la psicología cognitiva del aprendizaje.

1.4.2.1. Modelo del procesamiento de la atención.

Para explicar cómo se aprende una lengua B. MacLaughlin propone un modelo que “Yuxtapone mecanismos del procesamiento (control y automático) con los tipos de atención.” (Douglas, 2000, pág. 282), tomando en cuenta dos tipos de atención la focalizada y la periférica, ya que son las que participan en la adquisición del lenguaje.

Para B. MacLaughlin, el procesamiento controlado indica la capacidad limitada que aparece cuando intentamos aprender una nueva habilidad, por ejemplo, si una persona aprende patinaje

artístico sobre hielo, lo único que sabe es que no debe caer porque se le restaran puntos, todo lo demás sobre la recuperación de puntos es demasiado complejo.

En cuanto al procesamiento automático Lightbown et al. y B. MacLaughlin coinciden en que a veces las cosas que conocemos y usamos automáticamente no pueden ser explicadas en términos de una acumulación gradual sino por un fenómeno denominado reestructuración, en este “Los componentes de una tarea son coordinados, integrados y organizados en nuevas unidades.” (MacLaughlin, citado en Douglas, 2000, pág. 283) mediante la interacción con los conocimientos previos. Buen ejemplo de esto es la rapidez de los universitarios para hablar inglés (quienes tuvieron clases de inglés en educación básica), en este sentido el tiempo de procesamiento es un factor importante en este modelo.

En cuanto a la atención focalizada y periférica, en la atención focalizada nuestro cerebro centra nuestro foco atencional en un estímulo, lo cual nos permite detectar un estímulo irrelevante, por eso esta atención nos mantiene en un estado de alerta constante. En cambio, cuando estamos haciendo cualquier actividad y nuestra atención está puesta en lo que sucede a nuestro alrededor estamos usando la atención periférica. Ambas ocurren simultáneamente, por ejemplo, cuando estamos atentos a los carros de enfrente usamos la atención focalizada, pero si también estamos atentos a los carros de al lado y a los peligros que podrían ocurrir estamos usando la atención periférica.

Los tipos de procesamiento y los tipos de atención los vincula MacLaughlin para formar cuatro fases que inciden en el aprendizaje de una LE. En la Tabla 4 se exponen las aplicaciones prácticas de vincular el procesamiento con la atención.

El procesamiento controlado en la atención focal describe un primer acercamiento del estudiante al aprendizaje de una nueva lengua, su atención estará focalizada a limitadas propiedades de la lengua, como la memorización de verbos, la adquisición de vocabulario, seguimiento de las reglas gramaticales, etc. Los resultados serán que el estudiante seguirá patrones establecidos, ocupará estrategias de memorización mecánica y pedirá la explicación explícita de palabras que no entiende.

El procesamiento automático en la atención focal, describe la automaticidad que los estudiantes de niveles avanzados alcanzaron integrando los conocimientos nuevos con los previos, por ejemplo un estudiante de nivel 2 podrá realizar un escrito personal que involucre oraciones en pasado simple, ya que conoce el modelo de formación de oraciones en pasado simple le será sencillo contextualizarlas en el escrito, además los conocimientos que tenga sobre las oraciones en pasado simple le servirán para monitorear y corregir errores de una manera espontánea.

Tabla 4
Aplicaciones prácticas del modelo de atención–procesamiento de MacLaughlin

Atención / Procesamiento	Controlado Nueva habilidad Capacidad limitada	Automático Habilidad bien entrenada y bien practicada
Focal Atención Intencional	A <ul style="list-style-type: none"> • Explicación gramatical de un punto específico. • Definición de palabras. • Copia de un patrón lingüístico. • Memorización de un dialogo en las primeras palabras. • Patrones establecidos. 	B <ul style="list-style-type: none"> • Estar atento a algo. • El estudiante avanzado se enfoca en la formación de oraciones y sigue modelos. • Monitorización propia mientras se habla o se escribe. • Corrección individual y por pares.
Periférica	C <ul style="list-style-type: none"> • Saludos simples. • Memorización de diálogos en las últimas etapas. • El nuevo alumno completa una conversación con breve éxito. 	D <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo grupal abierto. • Lectura rápida (sin comprensión). • Escritura libre. • Intercambios conversacionales cortos.

Nota: Recuperado de Douglas, H. (2000).

El procesamiento controlado en la atención periférica también describe un primer acercamiento del estudiante al aprendizaje de una lengua, aunque en este caso la atención no está focalizada. El estudiante aprende más propiedades de la lengua sin profundidad, es por eso que puede tener breve éxito en producciones orales y escritas. Por ejemplo, los estudiantes que asisten solo a clubes de conversación aprenden temas diversos y sin profundidad porque el objetivo es hablar, por lo tanto, tienen más éxito en la producción oral y escrita que los estudiantes que asisten a los cursos formales.

En último lugar, el procesamiento automático en la atención periférica explica la automaticidad que los estudiantes de niveles avanzados alcanzaron, se puede decir que este logro ha sido el resultado de varios años estudiando la lengua.

El modelo de MacLaughlin señala como se puede lograr la automatización a través de procesos de control y automático, porque establece una sucesión de fases desde el procesamiento controlado en la atención focal hasta el procesamiento automático en la atención periférica.

1.4.2.2. Modelo del conocimiento explícito e implícito.

Este modelo fue diseñado por E. Bialystok (2000) su importancia radica en distinguir entre el conocimiento explícito e implícito ya que estos son el eje para aprender una lengua. Para Bialystok el conocimiento explícito involucra la información que una persona sabe sobre la lengua y la habilidad de articular esa información, por otro lado, el conocimiento implícito es aquella información automática y espontánea que surge al realizar cierta tarea. Bialystok los compara con un conocimiento analizado, en el cual los estudiantes son conscientes de la estructura lingüística de una lengua, y un conocimiento no analizado en el cual se conoce la mayoría de las cosas sin ser conscientes de la estructura de ese conocimiento.

Para exponer la organización e intervención del conocimiento explícito e implícito en el aprendizaje de una lengua, Bialystok realiza el siguiente diagrama expuesto en la Figura 1.

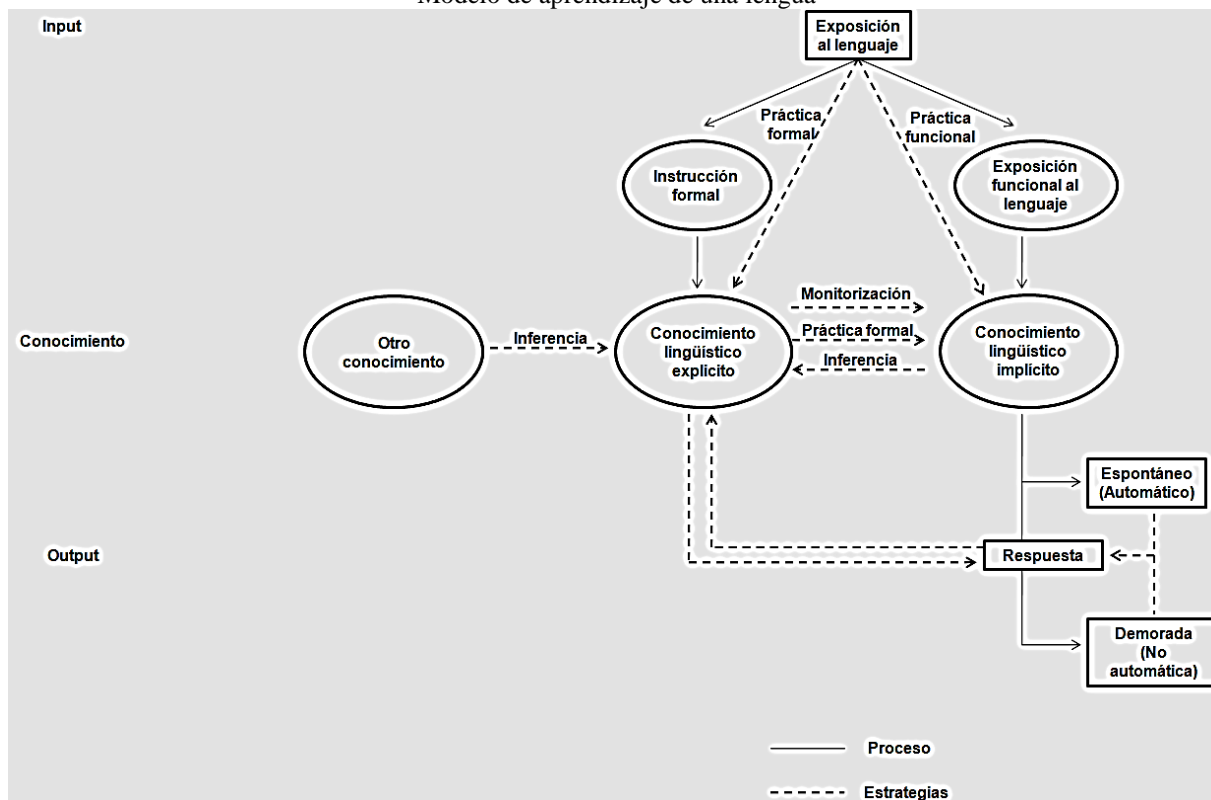
Como se puede observar el modelo está organizado en tres niveles: input, conocimiento y output.

En el primer nivel el input o información de entrada se presenta mediante dos experiencias de aprendizaje, la instrucción formal y la exposición funcional al aprendizaje (por ejemplo, una reunión con hablantes nativos del inglés).

En el segundo nivel se establecen los tipos de conocimiento, Conocimiento Lingüístico Explícito, el Conocimiento Lingüístico Implícito y el Otro Conocimiento (conocimiento general del mundo junto con el conocimiento de lenguas distintas al de la lengua extranjera),

en este nivel Bialystok señala que la instrucción formal favorecerá el surgimiento del conocimiento lingüístico explícito mientras que la exposición funcional aumentará el conocimiento lingüístico implícito.

Figura 1
Modelo de aprendizaje de una lengua



Nota: Recuperado de Douglas, H. (2000).

El último nivel comprende la producción (respuesta del estudiante) resultado de los niveles anteriores, esta puede ser automática o no automática.

Para Bialystok el funcionamiento del modelo se apoya en tres parámetros: procesos de aprendizaje, factores de aprendizaje y estrategias de aprendizaje.

Los procesos de aprendizaje comprenden la forma en que las tres fuentes de conocimiento se construyen y se utilizan para tareas de lenguaje, por ejemplo, en la enseñanza comunicativa se implican procesos en los cuales los estudiantes deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, lo cual da como resultado un conocimiento

implícito, posteriormente este conocimiento se hará presente en tareas que involucren el uso de la lengua, por ejemplo, consultar el horario de aviones para saber si hay un vuelo a Barcelona.

Para Bialystok estos procesos estarán determinados por factores como la edad, la personalidad, inteligencia-aptitud, motivación-actitud, ansiedad y autoestima.

Por último, las estrategias de aprendizaje son: la práctica, el monitor y la inferencia, las cuales relacionarán las fuentes de conocimiento con el resultado del lenguaje del estudiante.

El propósito de la práctica será la transferencia de información de conocimiento explícito a implícito a fin de lograr la automatización. Para Bialystok la práctica siempre es doble, el estudiante se enfoca en aspectos estructurales del lenguaje (memorizando estructuras) o puede exponerse a situaciones comunicativas ejerciendo así una práctica funcional.

Bialystok retoma el concepto de monitor de la teoría de S. Krashen haciendo hincapié en que su propósito como estrategia de aprendizaje es reformular y/o modificar la producción lingüística, Bialystok en su modelo lo representa como una influencia en la respuesta.

Finalmente, la inferencia “Se define como la derivación del significado sobre la base de datos lingüísticos o no lingüísticos disponibles para el alumno.” (Carton, citado en Bialystok y Frohlich, 1997, pág. 12) es decir, la inferencia deriva la información relevante proveniente de otro conocimiento o conocimiento lingüístico implícito y trasladarlo al conocimiento explícito del estudiante, esto es hacerlo consciente.

1.4.2.3. Conexionismo.

Para estos psicólogos cognitivos el aprendizaje de una lengua se logra, a través de conexiones que los estudiantes hacen, resultado de miles de oportunidades en la exposición de situaciones del lenguaje o contextos lingüísticos, por esta razón, el input será la fuente principal del conocimiento lingüístico.

A diferencia de S. Krashen que entendía al input como la información de entrada que debe estar un poco más allá del nivel de competencia del estudiante, los psicólogos cognitivos exponen la relación del input con el contexto lingüístico resultando de ello el conocimiento que el estudiante construye.

La manera en que se construyen estas relaciones comienza por la exposición del estudiante al input, es decir, escuchar el lenguaje en contextos lingüísticos una y otra vez para que al final los estudiantes establezcan conexiones mentales o neurológicas, de tal manera que un elemento lingüístico active a los demás como si fuera un factor en cadena en la mente del estudiante. Así, por ejemplo, Lightbown y Spada (1999) señalan que un estudiante comprende perfectamente el uso del sujeto-verbo en una oración gramatical, no porque haya conocido la regla gramatical de sujeto-verbo sino porque el estudiante ha estado continuamente expuesto a oír oraciones como: “I say” o “He said”.

1.4.3. Perspectiva interaccionista.

El modelo interaccionista fue propuesto por Michael Long para él, el aprendizaje de una lengua toma lugar a través de la modificación en la interacción conversacional entre aprendientes con hablantes nativos. Long indica que es imprescindible que “Los aprendientes interactúen con hablantes nativos, de tal manera que los lleven a modificar lo que están diciendo, hasta que el aprendiente muestre signos de comprensión.” (Lightbown et al., 1999, pág. 43)

En modelo el input será el elemento fundamental porque como S. Krashen, Long coincide en que se necesita input comprensible para el aprendizaje de una lengua, y solo se puede obtener a través de la modificación en la interacción conversacional. Las modificaciones no solo se realizan en aspectos estructurales (gramaticales), también se modifican aspectos como la velocidad de la conversación, la gesticulación y la provisión de claves contextuales.

Lightbown et al. (1999) mencionan algunos ejemplos de estas modificaciones conversacionales entre aprendientes y hablantes nativos.

- Reconocimiento de comprensión. El hablante nativo se asegura de que el estudiante haya entendido haciéndole preguntas. Por ejemplo, “The bus leaves at 6:30. Do you understand?”
- Solicitud de aclaración. El estudiante solicita al hablante nativo que le aclare algo que no entendió. Por ejemplo, “Could you repeat please?”
- Autorepetición o paráfrasis. El hablante nativo repite su oración ya sea parcialmente o en su totalidad. Por ejemplo, “She got lost ton her way home from school. She was walking home from school. She got lost”

Otro enfoque que explica como la modificación en la interacción propicia la adquisición de una lengua es la Teoría Sociocultural de Vygotsky, si bien para él “Todo desarrollo cognitivo incluyendo el desarrollo del lenguaje surge como resultado de las interacciones sociales entre los individuos.” (Lightbown et al. 1999, pág. 44) Jim Lantolf extiende esta noción a la adquisición de una lengua, argumentando que los estudiantes de segunda lengua o lengua extranjera progresan a niveles más altos de conocimiento lingüístico, cuando interactúan con hablantes más avanzados. De esta manera en la Zona de Desarrollo Próximo los hablantes más avanzados elaborarán estrategias para que el estudiante pueda comprender y producir el lenguaje con menos dificultad. (Citado en Lightbown et al., 1994)

1.4.4. Modelo de aculturación.

En este modelo se expone como la aculturación posibilita la adquisición de una LE, pero antes habría que cuestionarse ¿qué es aculturación? Para Brown la aculturación es “El proceso de adaptarse a una nueva cultura” (citado en Rod, 1985, pág. 251), en este sentido aprender una segunda lengua no involucra solo aspectos estructurales o comunicativos, implica también apropiarse de una nueva cultura, por eso “La adquisición de un segundo idioma es solo un aspecto de la aculturación, y el grado en que un alumno se acultura a un grupo lingüístico controlará el grado de adquisición del idioma meta.” (Schumann, citado en Rod, 1985, pág. 251)

Para Rod (1985) la aculturación está determinada por dos variables, la distancia social (resultado de factores que impiden al estudiante ser miembro del grupo de la lengua meta), y la distancia psicológica (producto de valores emocionales), Schumann (1978) enlista varios factores que ocasionan la distancia social como psicológica distribuidos en la Tabla 5.

La distancia social y la psicológica determinarán la cantidad de contacto y experiencias que tenga el estudiante con la LE y el grado de motivación para recibir input comprensible.

Tabla 5
Factores que producen la distancia social y psicológica

Distancia Social	Distancia Psicológica
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes de LE se ven socialmente desiguales al idioma destino. • Los estudiantes de LE desean no tener contacto con los hablantes del idioma destino. • Tanto los de LE cómo los hablantes del idioma destino esperan no compartir servicios sociales. • Los estudiantes de LE conforman un grupo pequeño o poco cohesionado. • La cultura de los estudiantes de LE es incompatible con la cultura del idioma destino. • Tanto los de LE cómo los hablantes del idioma destino tienen actitudes negativas uno del otro. • Los estudiantes de LE prevén estar estudiando el idioma destino por poco tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Shock que tienen los estudiantes en su primer acercamiento con el idioma destino. • Shock en la cultura, donde el estudiante experimenta estrés y temor como resultado de las diferencias entre su cultura y la de la comunidad lingüística destino. • Falta de motivación.

Nota: Elaboración personal con base en información de Rod, E. (1985).

Rod señala que cuando la distancia social y psicológica son elevadas el estudiante no progresa en las etapas tempranas de su adquisición o aprendizaje, específicamente en la Etapa de Pidginization.⁴ A este proceso Rod, lo denomina como Pidginization Hypothesis o Hipótesis del Lenguaje Simplificado, esta se hace presente en estudiantes adultos que hablan español y que están aprendiendo inglés, su lenguaje se caracterizará por la ausencia de inflexiones posesivas y plurales, la falta de inversión en las preguntas y una morfología del verbo restringida.

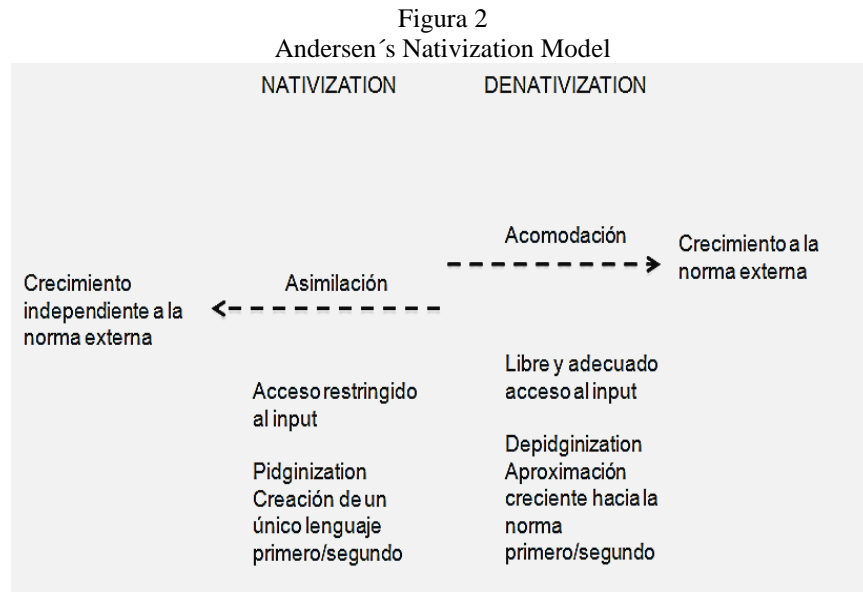
⁴ El hecho o proceso de producir un lenguaje simplificado o híbrido. Recuperado de Oxford Living Dictionaries. Pidginization: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/pidginization>

1.4.4.1. The nativization model.

Andersen (Rod, 1985) agrega la dimensión cognitiva que Schumann no tomó en cuenta en el modelo de aculturación. Para él, el aprendizaje es producto de dos nociones catalogadas como nativization y denativization.

El concepto de nativization comprende la asimilación que el estudiante hace del input con base en conocimientos previos que tiene del sistema lingüístico de la lengua que está aprendiendo, estos conocimientos involucran el conocimiento del primer lenguaje y el conocimiento del mundo, esta asimilación se hace presente en la Etapa de Pidginization.

El concepto de denativization involucra la acomodación que el estudiante hace de su sistema lingüístico internalizado para que se ajuste al input que reciba. Rod (1985) indica que en la acomodación intervienen las estrategias de inferencia, las cuales posibilitan modificar su interlanguage⁵ a la norma exterior, este proceso se hace evidente en la Etapa de Depidginization. En la Figura 2 se presenta el Modelo de Andersen simplificando lo que se revisó.



Nota: Recuperado de Rod, E. (1985).

⁵ Lenguaje producido por un alumno de segundo idioma que a menudo tiene características que no se encuentran ni en el idioma nativo del alumno, ni en el idioma que se adquiere. Recuperado de Merriam-Webster. Definition of interlanguage: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/interlanguage>

1.4.5. Teoría de la acomodación.

Dirigida por las investigaciones de Giles (citado en Rod, 1985), en esta teoría el aprendizaje de una LE dependerá de dos relaciones, la relación que el estudiante mantenga con su grupo (ingroup) y la relación que el estudiante mantenga con la comunidad del idioma destino.

Para Giles estas dos relaciones establecerán la distancia social percibida, es decir, la distancia causada por la percepción que tiene el estudiante de su grupo de aprendizaje en la comunidad del idioma destino, por eso Giles argumenta que “Para la adquisición de una segunda lengua es necesario que el ingroup se defina en relación con la comunidad del idioma destino (outgroup).” (Citado en Rod, 1985, pág. 256)

La manera en que el fruto de estas relaciones se hace presente es en la motivación del estudiante, por esta razón Giles señala que la motivación dependerá de:

- La identificación del estudiante con su grupo. Esto es la medida en que el estudiante se ve a sí mismo como miembro de un grupo específico.
- Comparación inter-étnica. Las comparaciones que hace el estudiante de su grupo con la comunidad del idioma destino.
- Percepción etno-lingüística. El estudiante considera el estatus (bajo/alto) de su grupo.
- Percepción de los límites del grupo. El estudiante ve si cultural y lingüísticamente su grupo está separado o cercano al grupo del idioma destino.
- Identificación con otras categorías sociales. El estudiante se identifica con categorías sociales, como ocupacional, religiosa o de género, y como resultado posee una actitud adecuada o inadecuada dentro de su grupo.

La motivación es producto de las relaciones que el estudiante mantenga con su grupo, pero al mismo tiempo Giles advierte que tales relaciones son dinámicas y fluctuantes durante el curso de cada interacción, en este sentido la motivación vendrá a ser como la montaña rusa alternando las actitudes de los estudiantes respecto a la lengua extranjera.

En la Tabla 6 Giles presenta las actitudes de los estudiantes cuando tienen una motivación alta o baja. .

Tabla 6
Actitudes que determinan el éxito o fracaso en el aprendizaje

	A Motivación Alta Alto Nivel de Competencia	B Motivación Baja Bajo Nivel de Competencia
1. Identificación del estudiante con su grupo	Débil	Fuerte
2. Comparación inter-étnica	Hace comparaciones favorables o no las hace	Hace comparaciones negativas
3. Percepción etno-lingüística	Baja	Alta
4. Percepción de los límites del grupo	Actitud abierta y flexible	Actitud cerrada y firme
5. Identificación con otras categorías sociales	Fuerte	

Nota: Recuperado de Rod, E. (1985).

En la columna A se puede ver que en tanto haya una motivación alta, las actitudes de los estudiantes son favorables cuando se identifican con su grupo, hacen comparaciones positivas, reconocen los límites de su grupo, así como su rol dentro del grupo. En cambio, en la columna B se muestra que mientras haya una motivación baja, las actitudes de los estudiantes serán un tanto hostiles y aisladas de las relaciones que se describieron anteriormente.

1.4.6. Teoría del discurso.

La teoría del discurso fue propuesta por Hatch (citado en Rod, 1985), como su nombre lo indica hace énfasis en el discurso que el estudiante y el hablante nativo construyen en la interacción. El aprendizaje de una lengua estará subordinado a la cantidad de modificaciones que haga el hablante nativo y el estudiante a su discurso usando estrategias conversacionales, para conseguir dar sentido a su intercambio comunicativo y lograr la negociación de significado.

Durante un estudio que hizo Hatch (1978) sobre las conversaciones, descubrió que:

Mientras que las conversaciones niño-adulto siguen el “principio del aquí y ahora” (objetos físicamente presentes), las conversaciones adulto-adulto tienen más probabilidades de apuntar hacia acciones ilustrativas, como resultado el alumno adulto tiene dificultades para identificar el tema. Recurre a la solicitud de aclaración o hacer eco de las preguntas del hablante nativo, con el fin de establecer el campo de referencia (Citado en Rod, 1985, pág. 141).

Por eso, el uso de estrategias conversacionales es indispensable porque permiten ajustar el input al nivel de competencia del estudiante, evitar problemas y comenzar con la negociación de significado. Rod (1985) señala las estrategias que se pueden utilizar en las conversaciones estudiante–hablante nativo y estudiante-estudiante las cuales se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7
Estrategias conversacionales

	Conversación estudiante-hablante nativo	Conversación estudiante-estudiante
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Renunciar al control del tema • Seleccionar temas significativos o sobresalientes • Revisar continuamente la comprensión • Petición de aclaración • Usar un ritmo lento • Usar afirmaciones • Hacer hincapié en palabras clave 	<ul style="list-style-type: none"> • Fraccionar el tema al principio o al final de la oración, por ejemplo “vacaciones de verano, ¿qué haces tú?” • Simplificar el léxico • Añadir gestos • Traducir • Hablar en español

Nota: Elaboración propia con base en información de Rod, E. (1985).

Las estrategias conversacionales son un medio para llegar a la cúspide de la pirámide que es la negociación de significado, entendido como “La labor que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales” (Centro Virtual Cervantes, 1997-2017). de modo que se demanda que el estudiante y el hablante nativo unan esfuerzos para hacer comprensible el input y el output que producen, y así crear un discurso unificado y coherente.

Rod (1985) menciona que los beneficios de usar estrategias conversacionales en la interacción permiten: a) aprender la gramática de la LE a la par de recibir input comprensible, b) que el

alumno adquiera fórmulas comunes y luego las analice en sus componentes y c) que los hablantes nativos y el alumno modifiquen su discurso.

1.4.7. Modelo de competencia variable.

Este modelo fue propuesto por Rod Ellis (1984) el cual se enfoca en la variabilidad lingüística que surge cuando los estudiantes usan la LE en sus discursos. Dos son los componentes que se distinguen en este modelo: el proceso en el uso del lenguaje y el producto.

El producto comprende dos tipos de discursos, los no planificados y los planeados. El discurso no planificado hace referencia a la falta de preparación y corresponde a las conversaciones espontáneas que tenemos comúnmente y el discurso planificado se inclina hacia una preparación anticipatoria trabajando con el contenido (p. ej. diálogos).

Para Ellis el proceso en el uso del lenguaje debe entenderse en términos de distinguir entre el conocimiento lingüístico y la habilidad de hacer uso de ese conocimiento. Chomsky (1957) señala que el conocimiento lingüístico involucra el conocimiento de las reglas de la lengua, y Widdowson (citado en Rod, 1985) llama al conocimiento de los procedimientos involucrados en el uso de las reglas como capacidad, la cual se hace presente cuando el estudiante utiliza su conocimiento de las reglas en un contexto situacional.

Los tipos de conocimiento y procedimientos juegan un papel importante en el uso de lenguaje, porque de ellos dependerá la variabilidad lingüística.

Bialystok (citado en Rod, 1985) hace distinción entre los tipos de conocimiento aprendidos (automático/no automático) y por aprender (analítico/no analítico). El automático describe el conocimiento que puede ser recuperado rápida y fácilmente, y el no automático hace referencia al conocimiento que se recupera lentamente y con mucho esfuerzo. Mientras que el conocimiento no analítico es la forma en que conocemos la mayoría de las cosas sin ser conscientes de ello, contrario del conocimiento analítico.

Ellis identifica dos tipos de procedimiento el primario y el secundario, cada uno con un proceso discursivo y cognitivo.

El procedimiento primario se hace presente en el discurso no planificado (p. ej. comunicación espontánea), donde se recurre al conocimiento no analizado y automático. El procedimiento secundario entra en el discurso planificado (p. ej. un diálogo) y se basa en el conocimiento analizado. Un ejemplo del procedimiento primario es la simplificación semántica (omisión de elementos en una producción). Un ejemplo del procedimiento secundario es la monitorización (revisión de los discursos). (Rod, 1985, pág. 267-268)

En cuanto al proceso discursivo y cognitivo que ocurre en los procedimientos Ellis pone como ejemplo la simplificación semántica que se presenta en la Tabla 8.

Tabla 8
Simplificación semántica

	Proceso discursivo	Proceso cognitivo
Simplificación semántica	Simplificar la estructura semántica de un mensaje al omitir elementos de significado que son redundantes.	Construir una estructura conceptual subyacente en un mensaje. Comparar esta estructura con el marco de referencia compartido por el interlocutor. Eliminar elementos redundantes.

Nota: Elaboración propia con base en información de Rod, E. (1985).

La variabilidad lingüística es producto de los procedimientos y los tipos de conocimiento que aparecen cuando el estudiante construye su discurso, así, por ejemplo, en el procedimiento primario manifiesta un conocimiento automático en un discurso no planificado, y en el procedimiento secundario se utilizan reglas de la LE analizadas en un discurso planificado.

Finalmente, Ellis señala que la variabilidad lingüística en el aprendizaje de una LE producirá la adquisición de nuevas reglas de LE a través de la participación en varios tipos de discurso, y activación de las reglas de LE que existen inicialmente en una forma automática (no analizada) o también en una forma analizada para que puedan usarse en un discurso no planificado.

1.4.8. Perspectiva neurofuncional.

Esta teoría nos ofrece otra visión de las que hasta ahora hemos abordado porque describe que áreas del cerebro trabajan en el desarrollo del lenguaje y en la adquisición de una lengua. Se considera más sobresaliente el trabajo del hemisferio izquierdo.

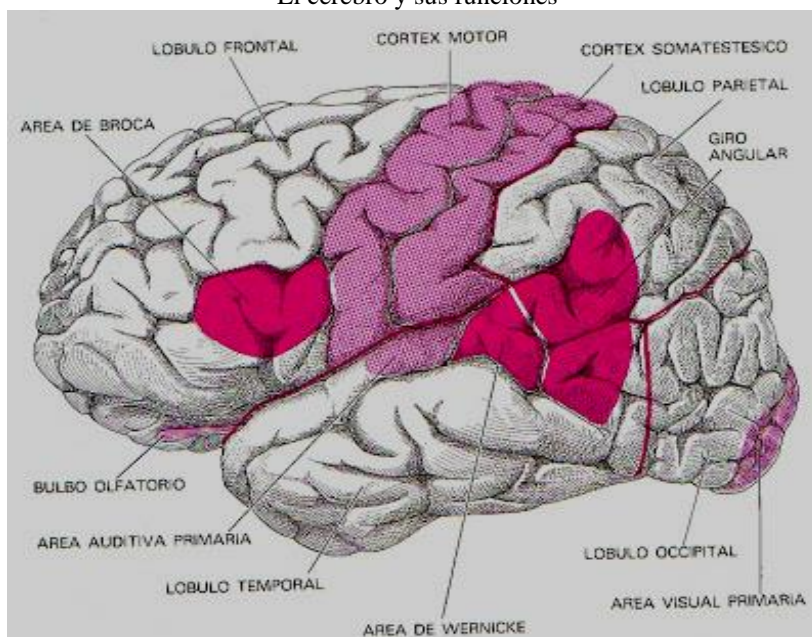
Según Rod (1985) “El funcionamiento del hemisferio derecho generalmente se asocia con el procesamiento holístico (...), es decir, es responsable del almacenamiento y procesamiento del discurso elaborado.” (pág. 272), cabe destacar que por ser su participación en términos genéricos el trabajo del hemisferio derecho en el aprendizaje de una LE se hará más evidente en las etapas iniciales, porque en los primeros acercamientos que tenga el estudiante con la LE, el hemisferio derecho percibirá el discurso como un todo y almacenará toda esa información de entrada, para luego examinar los patrones que componen el discurso con la ayuda del hemisferio izquierdo.

Varios autores como Rod E. (1985), Da Silva H. y Signoret A. (2005) mencionan que el trabajo del hemisferio izquierdo en este asunto es más destacado porque “El hemisferio izquierdo está asociado con el uso del lenguaje creativo, incluyendo el análisis sintáctico, el procesamiento semántico y las operaciones motoras involucradas en el hablar y escribir.” (Rod, 1985, pág. 272)

Walsh y Diller (citados en Rod, 1985) distinguen dos funciones del hemisferio izquierdo, el funcionamiento de orden inferior y el funcionamiento de orden superior.

El primero implica un procesamiento gramatical básico junto con las operaciones motoras correspondientes. Las áreas del cerebro que participan son el área de Wernicke (se responsabiliza de la capacidad de comprender en forma auditiva el material lingüístico), y Broca (participa en el control de los movimientos necesarios para articular los sonidos de la lengua). El segundo se vincula con un área diferente de la corteza cerebral, la cual implica el procesamiento semántico y la cognición verbal. En la Figura 3 se muestra la ubicación de estas áreas en el cerebro.

Figura 3
El cerebro y sus funciones



En la Tabla 9 se exponen las participaciones que tienen ambos hemisferios en la adquisición de una lengua.

Tabla 9
Participación de los hemisferios izquierdo y derecho en el control de la habilidad lingüística

El hemisferio izquierdo controla...	El hemisferio derecho controla...
La habilidad lingüística	
a) La expresión motora del actor verbal	
Los movimientos necesarios para el habla.	
b) La codificación ⁶ y decodificación verbal	
<p>Categorías fonéticas y fonológicas El procesamiento del nivel fonético y fonológico. La capacidad de establecer correspondencia entre grafemas⁷ y fonemas.⁸ La organización amnésica de los aspectos fonológicos (memoria de fonemas o unidades mayores, como sílabas, palabras, sintagmas).</p>	<p>La entonación y el acento. Los patrones rítmicos de la lengua oral Los elementos prosódicos (preguntas, expresiones emocionales, etc.) El timbre de las voces</p>
<p>Categorías sintácticas y morfológicas</p>	

⁶Transformar mediante las reglas de un código la formulación de un mensaje (p. ej. traducir un texto).

Recuperado de: Diccionario de la lengua española. Codificación: <http://dle.rae.es/?id=9dZx6FB>

⁷ Unidad mínima e indivisible de la escritura de una lengua (p. ej. “s”, “t” o “a”). Recuperado de: Diccionario de la lengua española. Grafema: <http://dle.rae.es/?id=JPO2ab9>

⁸ Unidad fonológica que no puede descomponerse en unidades sucesivas menores y que es capaz de distinguir significados (p. ej. la palabra paz está constituida por tres fonemas). Recuperado de: Diccionario de la lengua española. Fonema: <http://dle.rae.es/?id=1C00NHf>

<p>El proceso de codificación y decodificación del nivel estructurado de la lengua. La elaboración de construcciones gramaticales y de transformaciones sintácticas.</p> <p>Categorías léxicas Las palabras abstractas de baja frecuencia (sustantivos). Los pronombres, los adverbios, los verbos. El léxico denominativo.</p>	<p>Las palabras sencillas (sustantivos y adjetivos semánticamente simples). Los aspectos emocionales de la lengua (expresiones admirativas, el canto, etc.) Los automatismos (la firma, el nombre, las expresiones cotidianas como “buenos días”, etc.) El léxico connotativo, asociativo e imaginativo.</p>
c) La codificación escrita (escritura)	
<p>Los componentes sintácticos y morfológicos necesarios para la escritura.</p>	<p>Los factores especiales que intervienen en la escritura (organización de los espacios de la página, etc.) La capacidad de producir gráficamente o “ideográficamente” las palabras (p. ej. “gato” y no “ga t o”).</p>
d) La decodificación del material escrito /lectura)	
<p>Los componentes sintácticos y morfológicos necesarios para la lectura.</p>	<p>Los factores especiales que intervienen en la lectura (organización de los espacios de texto, etc.) La capacidad de visualizar la representación gráfica de las palabras.</p>

Nota: Recuperado de Da Silva H. y Signoret A. (2005).

Después de haber descrito las funciones del hemisferio izquierdo y derecho surge una propuesta teórica que trata de reunir los aportes que la neurolingüística ha hecho en la adquisición de una LE.

1.4.8.1. Teoría neurofuncional de Lamendella.

Esta teoría fue propuesta por Lamendella en 1977 (citado en Rod, 1985), en ella se distinguen dos formas básicas de adquirir una lengua. La primera la denomina adquisición de la primera lengua presente en los niños de 2 a 5 años y la adquisición de una segunda lengua subdividida en:

- aprendizaje de un idioma extranjero (el aprendizaje formal de una L2, en el aula) y
- la adquisición de un segundo idioma (la adquisición natural de una L2, después de la edad de 5 años)

Vinculados a estas dos formas de adquisición, se encuentran los sistemas neurofuncionales con una jerarquía de funciones. Lamendella señala dos sistemas particularmente importantes para el funcionamiento del lenguaje:

- La jerarquía de comunicación. Hace referencia a las formas de comunicación interpersonal del lenguaje.
- La jerarquía cognitiva. Controla la variedad de actividades de procesamiento de información cognitiva, que también son parte del uso del lenguaje.

Cada sistema está compuesto de diferentes niveles que van desde un orden superior a uno inferior, y cada uno se asocia con diferentes niveles de organización neuronal que Lamendella no especifica. Los diferentes niveles pueden estar interconectados, pero también pueden estar desconectados, Lamendella lo explica de la siguiente manera, “Es posible copiar circuitos para repetir lo que alguien ha dicho, sin comprometer otros circuitos que son responsables de la comprensión o formulación del lenguaje (p. ej., un mecanógrafo puede escribir sin molestarse en comprender su contenido).” (citado en Rod, 1985, pág. 274)

Para Lamendella “La adquisición de la primera lengua y de la segunda, están marcadas por el uso de la jerarquía de comunicación, mientras que el aprendizaje de un idioma extranjero está marcado por el uso de la jerarquía cognitiva.” (citado en Rod, 1985, pág. 273) En este sentido la adquisición puede explicarse con referencia a qué sistemas neurofuncionales se utilizan y que nivel dentro de la jerarquía está comprometido.

Hasta este momento no se ha ubicado una teoría que exprese los principios del Enfoque Comunicativo en el aprendizaje, sin embargo, el Modelo del Conocimiento Explícito e Implícito, la Teoría del Conexionismo y la del Discurso describen las condiciones que favorecen el aprendizaje comunicativo de una lengua extranjera.

Para Richards, C. y Rodgers, T. (1998) en el enfoque comunicativo se pueden apreciar elementos de una Teoría del Aprendizaje Subyacente, estos son:

- El Principio de la Comunicación porque las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje.
- El Principio de la Tarea porque las actividades en las que se utiliza la lengua llevan a cabo tareas significativas, las cuales mejoran el aprendizaje.
- El Principio del Significado porque la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.

Pese a que la Teoría Subyacente no es propiamente una teoría del aprendizaje, Richards et al. (1998) mencionan que la Teoría del Monitor es la que mejor se ajusta a los principios del enfoque comunicativo, porque para ambos el aprendizaje sirve como una guía para los enunciados que elaboramos en la producción comunicativa.

1.5. Teorías lingüísticas.

Para Richards et al. (1998) tres son las teorías lingüísticas que explican la naturaleza de la lengua y el conocimiento lingüístico, la estructural, la funcional y la interactiva.

En la estructural la lengua se considera como un sistema de elementos relacionados gramaticalmente para codificar el significado, por lo tanto, se enfatizará el conocimiento de elementos de la lengua tales como las unidades fonológicas (fonemas), las unidades gramaticales (frases y oraciones), las oraciones gramaticales (esto es añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y los elementos léxicos (palabras funcionales y estructurales). En la teoría funcional la lengua se considera un vehículo para la expresión de significado funcional. En esta teoría se toman en cuenta la dimensión gramatical y funcional de la lengua, además establece que la organización de los contenidos se debe organizar mediante categorías de función y significado, por esta razón el enfoque comunicativo se apoya en esta teoría. En la interactiva la lengua se concibe como un medio para crear y mantener relaciones sociales, por eso contempla el análisis de la estructura de los movimientos, los actos y la negociación, los cuales tienen lugar en las conversaciones.

1.5.1. Tipos de significado lingüístico.

Para hacer más comprensible los principios que proponen las teorías lingüísticas conviene revisar los tipos de significados. Los tipos de significado manifiestan que ámbitos de la lengua se deben privilegiar, Bestard Monroig et al. (1992) mencionan tres tipos de significado el formal, el situacional y el funcional.

El significado formal establece que los elementos lingüísticos se deben utilizar en un nivel léxico, morfológico y sintáctico, por esta razón este significado depende en gran medida de las reglas estructurales de la lengua.

A nivel del léxico el significado de una palabra puede ser distinto dependiendo de las restantes palabras que lo acompañan, por ejemplo, no es lo mismo decir una persona que “es *cuerda*”, a decir, “tiene mucha *cuerda*”. A nivel sintáctico el significado de una frase puede diferir según el orden de colocación de las palabras, por ejemplo, no es lo mismo decir “el perro mordió al niño” que “el niño mordió al perro”.

Por otro lado, el significado situacional procede del contexto conformado por las personas, acontecimientos o cosas que convergen en un acto de comunicación, por eso el contexto representa una fuente de información, por ejemplo, para una tercera persona que no comprende una conversación entre dos.

El significado funcional hace referencia al objetivo que se propone el individuo al hacer uso del lenguaje en una determinada situación, es decir, el lenguaje deja de ser el medio para la expresión de nuestras ideas y pensamientos, y pasa a ser el transmisor de nuestros propósitos e intenciones que perseguimos con lo que expresamos.

En la teoría funcional se abordan el ámbito gramatical y comunicativo, por tanto, en el significado funcional hay dos niveles: las nociones o categorías conceptuales y las categorías funcionales, (en su momento el enfoque comunicativo se llamó enfoque nocional-funcional).

Las nociones integran elementos lingüísticos básicos, por eso incluyen:

- El significado gramatical.
- El significado modal el cual sirve para expresar algo deseado, posible, probable, por medio de modos verbales (indicativo, subjuntivo, etc.), verbos modales, léxico y entonación.
- Conceptos de tiempo, cantidad, espacio, duración y emplazamiento, aunque la gramática para su organización sea diferente en cada lengua, por ejemplo, el concepto de tiempo se expresa a través de adverbios, frases adverbiales o tiempos verbales. (Bestard Monroig et al., 1992)

Las funciones son conceptos que indican como el hablante usa la lengua para determinadas situaciones. Halliday (citado en Richards et al., 1998, pág. 73-74) fue uno de los primeros en establecer los conceptos funcionales, él describe siete funciones básicas del lenguaje cuando los niños aprenden su primera lengua.

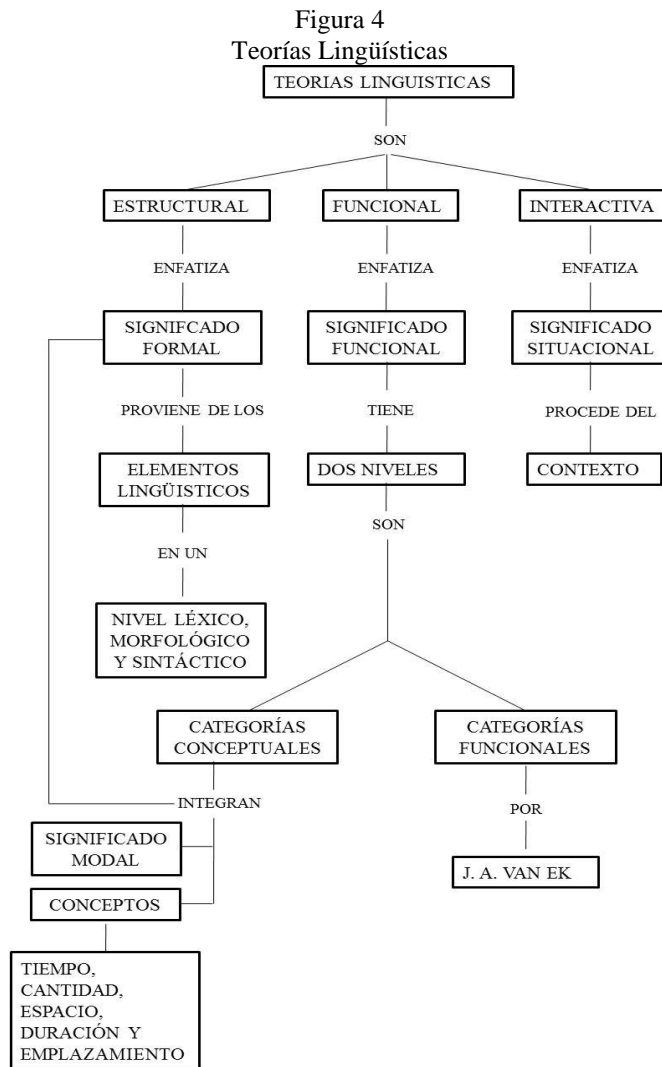
1. Función instrumental. Uso de la lengua para conseguir cosas
2. Función reguladora. Uso de la lengua para controlar la conducta de otros
3. Función interactiva. Uso de la lengua para crear una interacción con otros
4. Función personal. Uso de la lengua para expresar sentimientos y significados personales
5. Función heurística. Uso de la lengua para aprender y descubrir
6. Función imaginativa. Uso de la lengua para crear el mundo de la imaginación
7. Función representativa. Uso de la lengua para comunicar información

Posteriormente J. A. Van Ek (citado en Bestard Monroig et al., 1992, pág. 63) trató de hacer una lista de funciones que correspondan con todas las situaciones que se pudieran presentar en un acto de comunicación. Estas funciones se dividen en seis bloques.

1. Dar y pedir información. Identificar, informar, corregir, pregunta, etc.
2. Expresar y averiguar sobre actitudes intelectuales. Acuerdo, desacuerdo. Denegar, aceptar, despreciar, etc.

3. Expresar y averiguar sobre actitudes emocionales. Satisfacción, disgusto, interés, desinterés, esperanza, etc.
4. Persuadir. Sugerir, invitar, avisar, ofrecerse, etc.
5. Fórmulas de relación social. Saludos, presentar a alguien, despedirse, etc.

Con la finalidad de resumir las teorías lingüísticas se presenta el siguiente mapa conceptual en la Figura 4.



Nota: Elaboración propia.

Finalmente en la Tabla 10 se presentan las características de cada una de las teorías del aprendizaje.

Tabla 10
Teorías del Aprendizaje de una LE

Teorías	Autor (es)	Foco de Análisis	Aprendizaje	Input	Output
Teoría del monitor	S. Krashen	Hipótesis del Monitor	Funciona como un monitor o guía el cual corrige las estructuras de los enunciados que elaboramos	Información que recibimos en las actividades de comprensión auditiva y de lectura	Producción oral y escrita, se desarrolla con el tiempo usando input comprensible
Perspectiva interaccionista	Michael Long	Conversaciones entre aprendientes y hablantes nativos	Toma lugar a través de la modificación en la interacción conversacional entre aprendientes con hablantes nativos	Información que recibimos en actividades de comprensión auditiva y de lectura	
Modelo de aculturación	Schumann	Aculturación Distancia social Distancia psicológica	Resulta de la apropiación de la cultura de la LE		
The nativization model	Andersen	Nativization Denativization	Producto de dos nociones: Nativization y Denativization	Información de entrada	
Teoría de la acomodación	Giles	Distancia social percibida Relaciones con el grupo de aprendizaje y con la comunidad del idioma destino	Producto de la motivación y las actitudes del estudiante		
Teoría del discurso	Hatch	Discurso que el estudiante y el hablante nativo construyen en la interacción Estrategias conversacionales	Resulta de las modificaciones que haga el hablante nativo y el estudiante a su discurso usando estrategias conversacionales		
Modelo de competencia variable	Ellis	Variabilidad lingüística Proceso en el uso del lenguaje Producto	Resulta de los procedimientos y los tipos de conocimientos que aparecen cuando el estudiante construye su discurso		
Modelos Cognitivos					
Modelo del procesamiento de la atención	B. MacLaughlin	Tipos de atención: focalizada y periférica Tipos de procesamiento:	Resulta de vincular los tipos de atención con los mecanismos de procesamiento		

		controlado y automático			
Modelo del conocimiento explícito e implícito	E. Bialystok	Tipos de conocimiento Input Output	Resulta de conocer los procesos que generan conocimiento explícito e implícito	Por medio de la instrucción formal o la exposición funcional	Respuesta automática o no automática
Conexionismo	Psicólogos cognitivos	Input	Se logra a través de conexiones que los estudiantes hacen en la exposición a situaciones o contextos lingüísticos próximos a la realidad	Escuchar el lenguaje en contextos lingüísticos repetidamente	
Perspectiva Neurofuncional					
Teoría neurofuncional de Lamendella	Lamendella	Adquisición de una segunda lengua Aprendizaje de un idioma extranjero Sistemas neurofuncionales	Marcado por una jerarquía cognitiva		
Teorías Lingüísticas					
Estructural		Lenguaje en un nivel morfológico, léxico y sintáctico Significado Formal	Conocimiento de fonemas, gramática, y elementos léxicos		
Funcional		Categorías conceptuales Categorías funcionales	Aprendizaje de funciones del lenguaje		
Interactiva		Análisis de las conversaciones modelos de movimiento, los actos y la negociación Contexto Significado situacional			

Nota: Elaboración propia.

1.5.2. Relación nocional-funcional.

Ahora bien, ¿Cómo se relacionan las nociones y funciones para dar origen al significado funcional? Para Bestard Monroig et al. (1992), las nociones son los elementos gramaticales básicos de toda comunicación ya sea oral o escrita, así que las funciones lo que hacen es añadir un nuevo significado a las nociones dependiendo de la situación y el contexto, por ejemplo:

La frase como “¿Por qué no cierras la puerta?” desde un punto de vista estructural, esta frase es interrogativa (...) Desde un punto de vista funcional, sin embargo, es ambigua. En algunas circunstancias puede funcionar como una pregunta -por ejemplo, el hablante puede realmente desear saber por qué su interlocutor no cierra la puerta-. En ocasiones puede funcionar como una orden -esté sería probablemente el caso si, por ejemplo, un profesor se lo dijera a un alumno que hubiera dejado la puerta del aula abierta-. En otra situación podría tener la intención de petición, de sugerencia o de queja. (Littlewood, 1998, pág. 1)

Como se puede observar en una forma lingüística se pueden expresar varias funciones, sin embargo, la intención del hablante y el contexto serán factores que unan las formas lingüísticas con las funciones, pues no existe ninguna equivalencia fija entre una forma gramatical y una función determinada.

Aunque la intención del hablante y el contexto nos dan un primer acercamiento a la relación nocional-funcional, Littlewood (1998) profundiza más en esta cuestión porque para él esta relación se apoya en tres relaciones, la relación de la estructura con la función comunicativa, la relación de la lengua con los significados y la relación de la lengua con el contexto.

a) Relación de la estructura con la función comunicativa

Para Littlewood la manera en que se vinculan las estructuras (nociones) con las funciones surge de relacionar la lengua con el contexto, pero además los estudiantes deben expresar

respuestas que generen actos comunicativos, y a la vez estos actos se deben desarrollar en situaciones que probablemente se les presentarían, por ejemplo:

Los ejemplos 1-5 se encuentran en Littlewood, 1998, pág. 8-11.

Ejemplo 1

Un amigo te sugiere hacer varias cosas, pero este demasiado cansado para hacerlas.

A: ¿Quieres ir al cine?

B: No, no me apetece ir al cine

A: ¿Vamos a nadar?

B: No, no me apetece ir a nadar

Aunque este ejemplo muestra practicas orales basadas en preguntas y respuestas, el progreso de una práctica estructural a una comunicativa está presente, por ejemplo, no es lo mismo utilizar la lengua a un nivel morfológico y sintáctico, en el cual los estudiantes deben producir oraciones de pretérito indefinido al pretérito perfecto simple.

(“E” estímulo, “R” respuesta)

Ejemplo 2

E: Juan ha escrito la carta

R: La escribió ayer

E: Juan ha visto la película

R: La vio ayer

A decir...

Ejemplo 3

E: A propósito, ¿ya ha escrito Juan esa carta?

R: Sí, la escribió ayer

E: ¿Ya ha visto la película?

R: Sí, la vio ayer

Este sería un gran avance porque los estudiantes distinguirían de la lengua un significado funcional que les permita comprender el verdadero uso de la lengua que es la comunicación, en otras palabras, la cortina de práctica estructural sería removida para dar lugar a la práctica funcional, que en la pedagogía conocemos como aprendizaje situacional.

b) Relación de la lengua con los significados

Littlewood (1998) advierte que los estudiantes están acostumbrados a aprender las lenguas extranjeras en un nivel léxico y sintáctico involucrando una práctica mecánica, por esta razón

no sorprendería que los estudiantes no sean conscientes del significado funcional en la situación que se está presentando.

Como respuesta a la complicación anterior, Littlewood (1998) señala que el estudiante debe “Adaptar su lengua para que refleje algún aspecto de la realidad no lingüística, como puede ser una situación concreta, una imagen gráfica o conocimientos personales.” (pág. 10)

Por ejemplo...

E: Jean Piaget es psicólogo

R: No solo es psicólogo, también es biólogo y epistemólogo

E: Vygotski nació en Londres

R: No, nació en Rusia

E: Lúriya propuso los mapas conceptuales para explicar la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausbel

R: No, fue Novak. Lúriya fu discípulo de Vygotski

Con este ejemplo, se muestra como los conocimientos previos de los estudiantes les permiten comprender y expresar significados funcionales que expresen realidades no lingüísticas, y además les ayudan a sostener por un periodo más prolongado una conversación en una LE.

c) Relación de la lengua con el contexto

Por último, Littlewood (1998) menciona que es importante relacionar la lengua con el contexto porque así los estudiantes ya no se limitarían a responder a estímulos adaptados en el aula y serían conscientes de que están actuando en una situación comunicativa que se les podría presentar.

Para que esto se pueda llevar a cabo Littlewood (1998) sugiere “Liberar la actividad de la dependencia del profesor o de la grabación, para que los estudiantes comiencen a producir interacciones lingüísticas en condiciones de igualdad como interlocutores.” (pág. 11)

Los diálogos abiertos y los diálogos con pautas pueden ser una opción.

Proporcionar respuestas apropiadas en el transcurso de la interacción es lo que caracteriza a los diálogos abiertos, por tanto, los estudiantes son más propensos a identificarse con un papel específico, por ejemplo:

Ejemplo 4

Éstas visitando a Pedro un amigo.

Pedro: Vamos a tomar algo. ¿Quieres té o café?

Tú:

Pedro: Primero pondré un disco. ¿Te gusta el jazz?

Tú:

Pedro: ¿Qué te apetece hacer después?

Tú:

Pedro: De acuerdo. Bueno voy a hacer él té/café

Como su nombre lo indica en los diálogos con pautas los estudiantes siguen pautas que especifican la función comunicativa que se tiene que expresar, por ejemplo:

Ejemplo 5

Estudiante A

Te encuentras con B por la calle

A: Saluda a B

B:

A: Pregúntale a B donde va

B:

A: Sugiere algún sitio para ir juntos

B:

A: Acepta la sugerencia de B

B:

Estudiante B

Te encuentras con A por la calle

A:

B: Saluda a A

A:

B: Di que vas a dar un paseo

A:

B: Rechaza la sugerencia de A, haz otra sugerencia

A:

B: Expresa la satisfacción

1.6. Factores del Aprendizaje

Como se vio en la Teoría del Monitor el aprendizaje es un proceso que consiste en desarrollar un conocimiento consciente de las reglas gramaticales de la lengua extranjera, mediante la enseñanza formal. Sin embargo, a este proceso lo determinan factores de aprendizaje que interactúan entre sí, estos son “Todas aquellas circunstancias (variables), que en mayor o menor medida condicionan el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, favoreciéndolo o dificultándolo (Centro Virtual Cervantes, 1997-2017)”.

Respecto a este tema hay muchas posturas teóricas que clasifican los factores de acuerdo con el criterio de cada autor, así J. Santana, A. García y M. Escalera (2016) los agrupan en cognitivos (inteligencia, aptitud y estrategias de aprendizaje), afectivos (empatía, autoestima, extroversión, inhibición, imitación, ansiedad y actitudes) y edad. A. Manga (2008) los divide en biológicos (edad, personalidad, ansiedad y autoestima) y contextuales; el Centro Virtual

Cervantes (1997-2017) los categoriza en internos (motivación, necesidades y estilo de aprendizaje) y externos (contexto y la enseñanza).

Por otro lado Vez, J. (2001) los organiza en edad, motivación (intrínseca, extrínseca y didáctica), actitud, variables afectivas (ansiedad y la autoestima), inteligencia y la aptitud, progresión e hipótesis dual; finalmente P. Lightbown y N. Spada (1999) los separan en inteligencia, aptitud, personalidad, motivación, las preferencias de los estudiantes, las creencias de los estudiantes y la edad. Para este apartado los factores de aprendizaje que se tomaron en cuenta son los siguientes: edad, personalidad, inteligencia-aptitud, motivación-actitud, ansiedad y autoestima por considerarse los más esenciales.

1.6.1. Edad.

Según Vez (2001) La edad más adecuada para aprender una LE ha sido un tema de discusión, para unos el aprendizaje de una LE es más conveniente en la niñez, y otros dicen que el aprendizaje de una LE también es posible en los adultos, un hecho indudable es que los teóricos no están de acuerdo sobre una edad que facilite o no el aprendizaje de una lengua extranjera.

William Mackey (citado en Vez, 2001, pág. 203), expone una serie de razones que indican porque es más conveniente el aprendizaje temprano de una lengua extranjera:

- Mayor facilidad en la imitación.
- Flexibilidad en los centros del habla.
- Menor interferencia en la experiencia previa.
- Carencia de autoconocimiento.

Habría que agregar la plasticidad del cerebro permitiéndoles a los niños aprender una LE con mayor facilidad. Para Lightbown y Spada (1999) la plasticidad del cerebro se manifiesta en The Critical Period Hypothesis, en el cual hay un tiempo específico y limitado en el desarrollo humano en el que el cerebro está predispuesto a aprender un idioma.

Contrariamente Muñoz (citado en Santana, et al. 2016), menciona un estudio en el que comparó el desempeño de aprendices que habían comenzado a estudiar inglés a los 8, 11, 14 años o después de los 18, los resultados demostraron que los aprendices tardíos se desempeñaron mejor que quienes iniciaron sus estudios a los 8 años.

También Lightbown et al. (1999) describen la experiencia de Joseph Conrad un hablante nativo de Polonia quien se convirtió en un importante escritor inglés. Lo anterior lleva a considerar la siguiente cuestión, ¿Qué se puede decir de los adultos que aprenden una LE mejor que los niños?

Manga (2008) atribuye este éxito a la maduración metacognitiva de los adultos, a su bagaje sociolingüístico y a su experiencia, en cambio Lightbown et al. (1999) manifiestan que:

Los adultos mayores tienen habilidades generales las mismas que podrían usar para aprender otro tipo de información (...), estas habilidades no son tan exitosas para el aprendizaje de idiomas, como las capacidades innatas más específicas que están disponibles en un niño.
(pág.60)

Los autores concuerdan en que la diferencia principal entre el aprendizaje temprano y tardío de una LE es que los niños logran una buena pronunciación y un perfecto acento, aunque Mark Patkowski (citado en Lightbown, et al. 1999) demostró en un estudio que no solo se logra una buena pronunciación y un perfecto acento, también todo lo relacionado a la gramática cambia.

1.6.2. Personalidad.

La personalidad si bien no es un factor medible como lo es la edad y, por lo tanto, no arroje datos empíricos sobre su incidencia en el aprendizaje de una LE, es decisiva en el momento en que el estudiante ponga en práctica su producción oral.

Los teóricos concuerdan casi siempre que a las personas extrovertidas el aprendizaje de una LE se desarrolla más fácilmente, ya que estas personas se muestran hábiles para hablar contestando las preguntas del maestro y de sus compañeros, tomando la palabra a menudo y

expresando sus opiniones cuando tienen la menor oportunidad, esto les propicia vastas oportunidades para que puedan poner en práctica la lengua que están aprendiendo.

Desde luego la extroversión puede ser una ventaja biológica al momento de aprender una LE, pero no debemos olvidar que su aprendizaje involucra el desarrollo de otras habilidades como leer y escribir, de ahí los teóricos infieren que los estudiantes introvertidos en los exámenes de lectura y escritura sobrepasan a los estudiantes extrovertidos (Manga, 2008).

1.6.3. Inteligencia-aptitud.

Una suposición arraigada en el aprendizaje de una LE, es que aquellos que tienen una inteligencia mayor al promedio tienden a aprender mejor y más rápido una LE, gracias a la evaluación y predicción de las pruebas de inteligencia, como el IQ. La validez, confiabilidad y objetividad de los resultados de estas pruebas las ha llevado a tener participación en el aprendizaje de una LE.

Al respecto, Lightbown et al. (1999) opinan que la predicción de estas pruebas puede estar más relacionada con ciertos tipos de capacidades que otras en el aprendizaje de una LE, por ejemplo, en un estudio con estudiantes franceses en Canadá se descubrió que la inteligencia se relacionaba más con el desarrollo de la gramática y el vocabulario que con las habilidades de producción oral. En este sentido, las pruebas de inteligencia no toman en cuenta habilidades y fortalezas que tienen los estudiantes, las cuales repercuten en el aprendizaje como en la motivación.

Por otro lado, Carroll (citado en Vez, 2001) señala un potencial para aprender una LE, como un talento especial semejante a la habilidad musical o artística, conocido como “aptitud lingüística”, aprender rápido es lo que caracteriza a un estudiante con esta aptitud. Carroll junto con otros miembros del Harvard Language Aptitude, desarrollaron una prueba (Modern Language Aptitude) para predecir si los individuos serían eficientes en el aprendizaje de una LE dentro del aula. A parte de la Modern Language Aptitude también existe otra prueba con la misma finalidad la Pimsleur Language Aptitude Battery ambas pruebas enfatizan que la aptitud lingüística está integrada por cuatro habilidades:

- a) Habilidad para identificar y memorizar nuevos sonidos.
- b) Habilidad para comprender la función de palabras particulares en las oraciones.
- c) Habilidad de descifrar las reglas gramaticales a partir de muestras de lenguaje.
- d) Habilidad de memorizar nuevas palabras.

No obstante, para Lightbown et al. (1999), un estudiante no puede reunir las cuatro habilidades, para ellos lo ideal es que a partir de los resultados de las pruebas se determinen los perfiles de los estudiantes, y ubicarlos en contextos de enseñanza que potencien sus habilidades, o si no cuentan con dicha información las actividades de enseñanza deben ser lo suficientemente variadas para adaptarse a los estudiantes con diferentes perfiles de aptitud. Los autores citan como ejemplo la experiencia de Marjorie Wesche, en un programa de idioma canadiense para estudiantes adultos de francés, en el cual los estudiantes fueron colocados en un programa de instrucción que era compatible con su perfil de aptitud. Los estudiantes que tenían alta capacidad analítica, pero promedio en memoria fueron asignados a la enseñanza enfocada en estructuras gramaticales, mientras que los aprendices competentes en memoria, pero promedio en habilidades analíticas fueron ubicados en una clase en la que la enseñanza se concentraba en el uso funcional de la LE.

1.6.4. Motivación-actitud.

Para Lightbown et al. (1999), la motivación en el aprendizaje de una LE, se divide en dos factores: las necesidades comunicativas de los estudiantes desde el interés personal o desde una razón ajena y las actitudes hacia la comunidad de la LE.

La motivación en relación con el aprendizaje de una LE, lo investigo Robert Gardner y Wallace Lambert en 1972, hallando dos derivaciones motivación integradora y motivación instrumental.

- Motivación integradora. Deseo de aprender una lengua por enriquecimiento personal y cultural.
- Motivación instrumental. Deseo de aprender una lengua para perseguir intereses de tipo práctico, como mejorar el currículum laboral.

A esto se añade la motivación didáctica, en la que el maestro puede motivar a los estudiantes modificando el clima afectivo y el desarrollo didáctico de la clase, puede ser por medio de contenidos que sean interesantes acorde con la edad y habilidades de los estudiantes.

Según un estudio de Graham Crookes y Richard Schmidt (citado en Lightbown et al. 1999), la motivación en el aula no solo se limita al contenido, hay áreas en la enseñanza formal que si se abordan pueden generar motivación a los estudiantes, estas son:

- Motivándolos durante la lección. Con las observaciones que los maestros hacen sobre actividades futuras pueden conducir a mayores niveles de interés.
- Variación en las actividades, tareas y materiales para disminuir la falta de atención y el aburrimiento.
- Trabajando cooperativamente. Los estudiantes trabajarán de una manera proactiva, puesto que en los trabajos por equipo cada uno tendrá un rol.

Para Vez (2001) una actitud lingüística "... es una actitud hacia las lenguas o su utilización por parte de los individuos y las comunidades lingüísticas." (pág. 205) Varios estudios que se han hecho de las actitudes en relación con el aprendizaje de una LE, señalan una tipología de actitudes asociadas con la motivación, estas son:

- Actitudes hacia la comunidad y hacia los propios usuarios de la lengua extranjera en su contexto.
- Actitudes hacia las lenguas y los aprendizajes lingüísticos en general.
- Actitudes hacia el aprendizaje de una lengua extranjera.

De esta manera se expone la influencia que tiene la motivación sobre la actitud y la actitud sobre la motivación, en este sentido, una motivación positiva generará una actitud favorable y, a su vez una actitud favorable generará una motivación positiva.

Es importante señalar la contribución de la sociedad en la motivación y actitudes que adoptan los estudiantes sobre la lengua extranjera, se debe tener presente que empezar a aprender una

LE implica introducirse en una cultura nueva, así que las representaciones que la sociedad tenga respecto a esa LE contribuirán en la decisión de los estudiantes para aprenderla.

1.6.5. Ansiedad.

La ansiedad es un factor muy común en el aprendizaje de una LE, porque los estudiantes están continuamente expuestos a situaciones en las que tienen que usar una lengua que no dominan al 100% y, por lo tanto, se ven vulnerables a caer en estados nerviosos y de temor.

Para Scovel (citado en Douglas, 2000) la ansiedad está relacionada con sentimientos de inquietud, frustración, duda, aprensión o preocupación, otra definición que describe minuciosamente esta condición es la de Rubio (citado en Falagán, 2016), para él la ansiedad es “Un estado emocional subjetivo que surge ante un estímulo incierto, preconcebido como una amenaza, y que genera en el individuo una alteración, que puede ser de índole fisiológica, psicológica cognitiva, conductual y asertiva.” (pág. 23)

La ansiedad se puede hacer presente en cualquier situación que involucre o no el aprendizaje, por eso Douglas (2000) y Falagán (2016) convergen en señalar un tipo de ansiedad manifestada en el aprendizaje de una LE, esta es la ansiedad situacional que está compuesta de percepciones propias, creencias, sentimientos y conductas relacionadas con la clase de idiomas (Horowitz, citado en Falagán, 2016).

Rubio (citado en Falagán, 2016), por su parte investigó los orígenes de la ansiedad situacional en el aprendizaje de una LE, estos son:

- Bajo nivel de conocimiento y uso del idioma.
- Actuación incorrecta del profesor, como la actitud intolerable del maestro al silencio de los estudiantes.
- Evaluación.
- Historia previa del estudiante, es decir, las experiencias pasadas donde el estudiante experimentó ansiedad.
- Factores personales (personalidad, autoconcepto) e interpersonales.

Douglas (2000), señala tres características que nos ayudarán a identificar la manifestación de la ansiedad en el aprendizaje de una LE, estas son:

- a) La aprensión de la comunicación que surge de la incapacidad de los estudiantes para expresar adecuadamente los pensamientos, por timidez o por miedo a hablar en público.
- b) Miedo a una evaluación social negativa. Este miedo puede surgir de cualquier situación de tipo social, la cual la persona se siente evaluada por las personas con las que interactúa a través de sus gestos o actitudes.
- c) La aprensión sobre la evaluación académica. Por el miedo al fracaso los estudiantes prefieren no contestar a equivocarse.

Evitar la ansiedad viene a convertirse en un error frecuente en el aprendizaje de una LE, algunos autores como Kleinmann, sugieren que la ansiedad puede favorecer el aprendizaje. En 1977 designa dos tipos de ansiedad la facilitadora y la debilitadora. La ansiedad facilitadora puede movilizar los factores cognitivos y afectivos del estudiante para completar una tarea, y la ansiedad debilitadora perjudica la actuación de los estudiantes, tanto indirectamente a través de la preocupación, como directamente reduciendo la participación.

1.6.6. Autoestima.

Los factores de aprendizaje no se presentan de manera aislada interactúan entre sí como la ansiedad y la autoestima, ya que la inquietud que tiene el estudiante por no hablar o escribir correctamente surge de la pregunta: ¿Qué tan bueno soy?

Antes de definir que es la autoestima, debemos empezar por comprender que es el autoconcepto puesto que estos dos conceptos están vinculados.

James (citado en Miras, 1996) establece que el autoconcepto es “Un conjunto de representaciones que las personas tienen de sí mismas”, en este sentido el autoconcepto muestra una variabilidad, puesto que incluye representaciones sobre distintos aspectos de una

persona como: la apariencia, las habilidades físicas, la estabilidad emocional, la capacidad cognitiva, la habilidad en las relaciones interpersonales y sociales, la creatividad, etc.

En cambio, la autoestima involucra una "... evaluación que los individuos hacen y habitualmente mantienen con respecto a ellos mismos, la cual se expresa en una actitud de aprobación o desaprobación e indica hasta qué punto los individuos se creen capaces de ser exitosos y valiosos." (Coopersmith, citado en Douglas, 2000)

El autoconcepto y la autoestima se unen porque el autoconcepto proporciona un conocimiento de la persona sobre sí misma y la autoestima evalúa el conocimiento como bueno o malo con base en las experiencias de la persona.

Douglas (2000) señala tres niveles de autoestima, estos son: la global o general, situacional y de tarea.

1. Nivel global o general. Caracterizado por ser una evaluación general o prevaleciente, que uno hace a lo largo del tiempo y en una serie de situaciones.
2. Nivel situacional. Evaluación sobre situaciones particulares, como: trabajo, educación, hogar, inteligencia, habilidad comunicativa, habilidad atlética, etc.
3. Nivel de tarea. Evaluación de tareas dentro de situaciones específicas, por ejemplo, un estudiante de LE evalúa que tan bueno es hablando o escribiendo.

En relación con la autoestima dentro del aprendizaje de una LE Hyde (Douglas, 2000) estudió los efectos de los tres niveles en la producción oral de estudiantes universitarios estadounidenses, los cuales estaban aprendiendo francés como LE. Los resultados arrojaron que los tres niveles de autoestima se correlacionaron positivamente con las mediciones en la producción oral.

La autoestima es un factor que condiciona ampliamente el aprendizaje de una LE, por eso es decisiva la actitud de los maestros a pesar de que los estudiantes tengan un buen o mal desempeño, si el maestro dedica algún espacio en el aula de idiomas para tratar estos asuntos

simplemente preguntándoles ¿cómo se sintieron?, puede ayudar a encauzar la autoestima de los estudiantes de una manera positiva al aprendizaje de una LE.

En resumen, los enfoques y métodos para la enseñanza de una lengua extranjera se fundamentan en teorías de aprendizaje, las cuales establecen las condiciones que facilitan el proceso de aprendizaje, y teorías lingüísticas las cuales explican la naturaleza de la lengua a través de un modelo de competencia lingüística, sin embargo, los factores de aprendizaje repercuten de tal manera que condicionan el aprendizaje favoreciéndolo o dificultándolo.

Como se había mencionado el Modelo del Conocimiento explícito e implícito, la Teoría del Conexionismo, la Teoría del Discurso, la Teoría del Monitor y la Teoría Funcional, son perspectivas teóricas que fundamentan al enfoque comunicativo las cuales influyen en sus componentes (objetivos generales y específicos, selección y organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje, materiales didácticos y papeles de los alumnos y profesores) como en su didáctica.

Capítulo 2. Enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera

2.1. Antecedentes históricos

Para Richards et al. (1998) el enfoque comunicativo se establece hacia finales de la década de 1960 y comienzos de la de 1970, en donde se manifestó una creciente interdependencia entre los países europeos y con ello la necesidad de enseñar a los adultos las principales lenguas del Mercado Europeo y del Consejo de Europa, por tal motivo se consideró articular y desarrollar métodos alternativos para la enseñanza de idiomas, como el enfoque comunicativo. Sus exponentes fueron lingüistas británicos entre los que destacan, Christopher Candlín, Henry Widdowson, D. A. Wilkins, Christopher Bumfilt y Keith Johnson. En 1971, un grupo de investigadores empezó a indagar la posibilidad de desarrollar cursos de idiomas a partir de un sistema basado en unidades y créditos, en este las tareas de aprendizaje se dividen en unidades organizadas por las necesidades de los estudiantes. Más tarde en 1972 D. A. Wilkins intentó mostrar los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos de la lengua, describió dos tipos de significado: las categorías nocionales (comprende conceptos de tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia), y las categorías de función comunicativa (funciones como, pedir, rechazar, ofrecer y quejarse). Finalmente, el Consejo de Europa incorporó su análisis semántico-comunicativo para el nivel elemental de un programa comunicativo de lenguas.

2.2. Enfoque o método más técnica

Ahora bien ¿Por qué es un enfoque y no un método?, antes de responder esta cuestión conviene establecer la diferencia entre enfoque y método. Un enfoque dentro del contexto de la enseñanza de una LE, reúne principios derivados de teorías sobre la naturaleza de la lengua y del aprendizaje.

Las teorías lingüísticas definen un modelo de competencia lingüística, así como los elementos básicos de la organización lingüística y el uso de la lengua y las teorías de aprendizaje establecen

los procesos centrales de aprendizaje y las condiciones que facilitan un aprendizaje eficaz de la lengua (Centro Virtual Cervantes 1997-2018).

A diferencia del enfoque, el método es un plan general para organizar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en un enfoque seleccionado, de esta manera sobre la base de un enfoque puede haber muchos métodos. Finalmente la técnica es la aplicación de los procedimientos establecidos en el método.

Richards et al. (1998) consideran al enfoque como uno de los tres ejes en torno a los cuales se articulan los métodos, los otros dos son el diseño y los procedimientos. El enfoque establece la base teórica sobre la que se fundamenta el método, en el diseño se determinan los objetivos generales y específicos, la selección y organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje y los respectivos papeles de los alumnos, profesores y materiales didácticos.

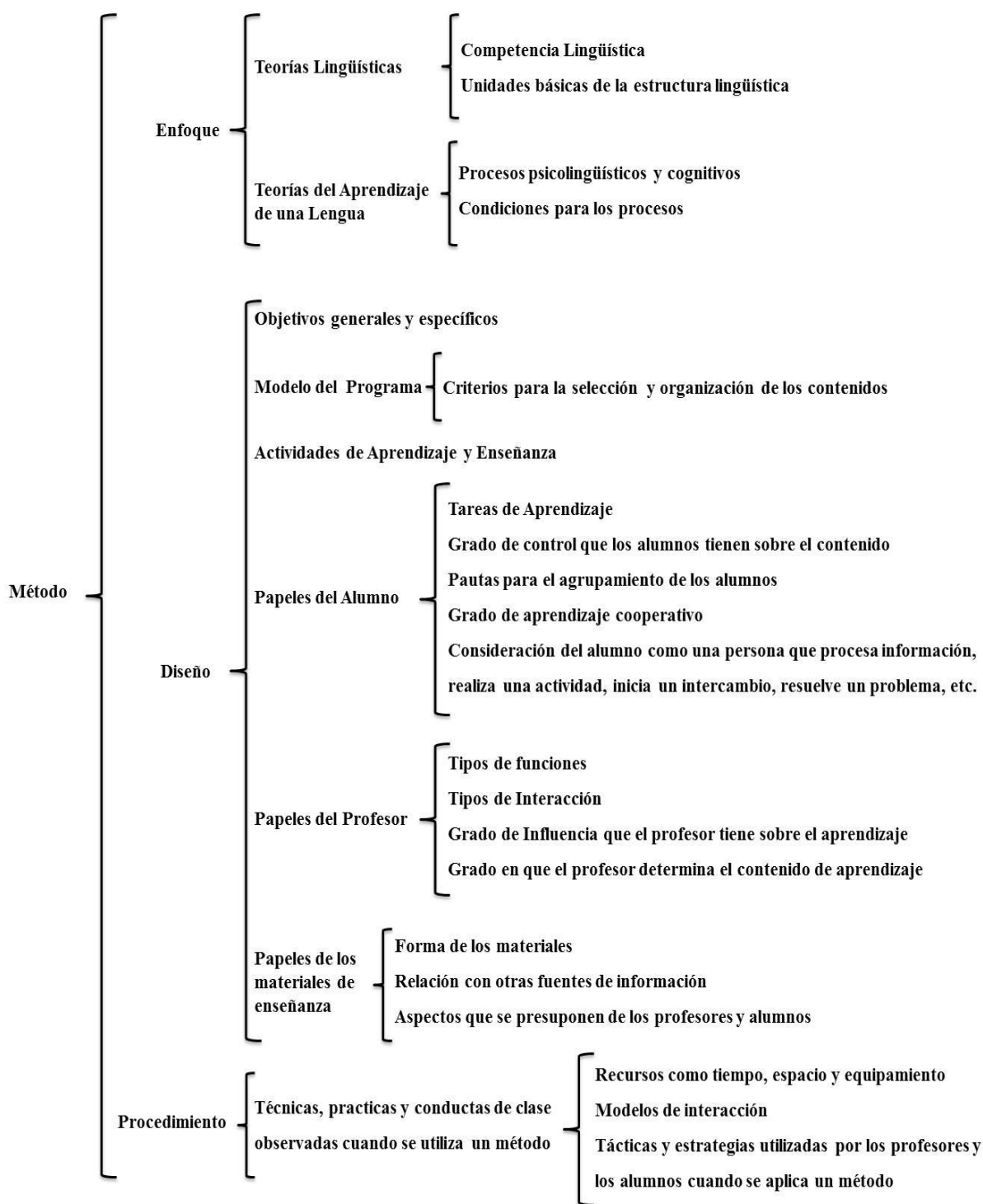
En la Figura 5 Richards et al. (1998) especifican las funciones de cada uno de los ejes.

En respuesta a la cuestión principal los expositores de Gran Bretaña como en los E.U.,

Lo ven como un enfoque y no un método que pretende hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación.
(Richards et al., 1998, pág. 69)

En este sentido, el enfoque comunicativo se distingue de los métodos por dos razones, en hacer de la competencia comunicativa su objetivo principal y su descentralización de una sola habilidad lingüística, por esta razón su gran aporte será el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir) producto de los encuentros comunicativos que el estudiante tenga con la lengua extranjera.

Figura 5
Ejes del método



2.3. Proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

2.3.1. Objetivos de enseñanza.

Como vimos en el apartado “Enfoque, método más técnica” la competencia comunicativa es la meta final del enfoque comunicativo y, por lo tanto, el eje central de los objetivos de enseñanza, como menciona Richards et al. (1998) “Los objetivos de enseñanza deben reflejar aspectos de la competencia comunicativa de acuerdo con el nivel del alumno y sus necesidades comunicativas.” (pág. 76)

Para Cenoz (citado en Sánchez, L. y Santos, G., 2004) la competencia comunicativa surge como una crítica a la Teoría Lingüística de Chomsky, en esta se presentaba el concepto de hablante-oyente ideal en una comunidad, el perfil de este hablante-oyente incluía, conocer la lengua perfectamente y no verse afectado por condiciones irrelevantes (limitaciones en la memoria, distracciones, cambios de atención y errores), cuando aplica su conocimiento lingüístico en una producción oral o escrita. En esta teoría Chomsky resalta la diferencia entre competencia y actuación, para él la competencia es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de la lengua y la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas. Es por eso que Chomsky no se interesó en el estudio del uso del lenguaje, sino en el desarrollo de una Teoría Lingüística centrada en las reglas gramaticales.

Para Cenoz (2004) el concepto de competencia provocó reacciones de investigadores como Lyons (1970), Campbell y Wales (1970) y Hymes (1972). Para ellos, la competencia lingüística se limitaba al conocimiento que el hablante tenía de la lengua y dejaba aspectos relacionados con su uso, es decir, la capacidad o habilidad de usar la lengua en la comunicación. Por eso catalogaron a este término como reduccionista si se aplica a la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras.

De acuerdo con Cenoz (2004) la reacción teórica de mayor importancia fue la de Hymes (1972), él consideraba que el concepto de competencia lingüística es insuficiente, porque los enunciados deben ser apropiados y aceptables en el contexto en que se utilizan, por eso

desarrolló una teoría sobre el uso de la lengua integrando el concepto de competencia comunicativa.

Para Hymes (1971) la competencia comunicativa “Se relaciona con saber -cuando hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, donde, en qué forma- es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (citado en Centro Virtual Cervantes, 1997-2018). En este sentido, una persona es comunicativamente competente cuando adquiere conocimiento lingüístico y lo usa en un contexto comunicativo.

No obstante, esto no significa que la competencia comunicativa sea una extensión de la competencia lingüística, como lo menciona Cenoz (2004).

No se trata únicamente de una adición cuantitativa, es también y, sobre todo, una adición cualitativa. El concepto de -competencia lingüística- se refiere al conocimiento de determinadas reglas mientras que la -competencia comunicativa- incluye además la habilidad o destreza para utilizar ese conocimiento (...), la competencia es en este sentido, conocimiento y habilidad.

En el entendido de que los enunciados deben ser aceptables al contexto, Hymes en el concepto de competencia comunicativa incluye las reglas de uso. Según el Centro Virtual Cervantes (1997-2018) la aplicación de estas reglas a una determinada expresión ha de permitir establecer si esta:

- a) Es formalmente posible (y en qué medida lo es), es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad del habla.
- b) Es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles, es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente.

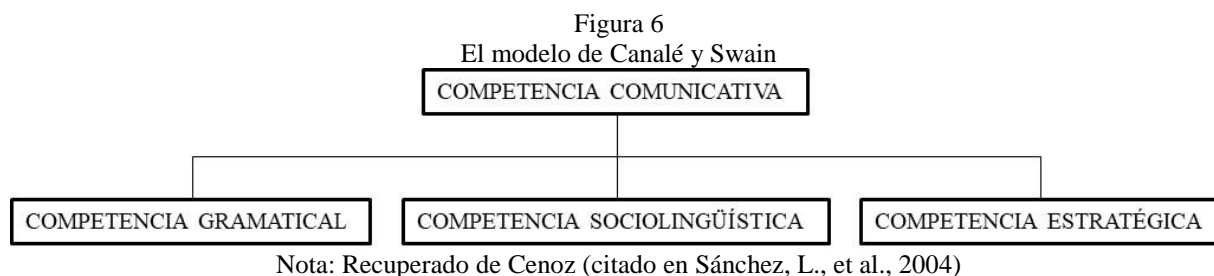
- c) Es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza, es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación.
- d) Se da en la realidad (y en qué medida se da), es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es usada por la comunidad de habla.

Posteriormente autores como Canalé y Swain (1980), Bachman (1990) y Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995), elaboraron modelos en los cuales se exponen las dimensiones de la competencia comunicativa. (Cenoz, 2004)

Debido a que el concepto de competencia comunicativa tiene un carácter interdisciplinar, en lo que respecta a la enseñanza y adquisición de lenguas considero que el Modelo de Canalé y Swain es el más apropiado.

2.3.1.1 Modelo de Canalé y Swain.

En este modelo Canalé y Swain (Cenoz, 2004) distinguen componentes de la competencia comunicativa representados en la Figura 6.



1. Para Canalé y Swain la competencia gramatical incluye “El conocimiento de elementos léxicos y de las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de la gramática de la oración y fonología.” (Cenoz, citado en Sánchez, L., et al., 2004)
- La competencia gramatical hace referencia al conocimiento implícito que el hablante posee de su propia lengua, el cual le permite discernir instantáneamente los errores que surjan, y a la capacidad de la persona de producir enunciados a un nivel léxico (vocabulario, formación de palabras, pronunciación y semántica), para comprender y

expresar el significado literal de los enunciados, así, por ejemplo, gracias a la competencia gramatical sabemos que oraciones como “Yo soy muy contento en esta ciudad” o “No quiero que Pablo viene mañana a la fiesta” son incorrectas.

2. La competencia sociolingüística posibilita utilizar la lengua según las normas de uso y las normas de discurso. “El conocimiento de las normas de uso, nos permiten, por ejemplo, dirigirnos de una forma adecuada cuando existe distancia social al entablar una conversación con un desconocido o cuando hay diferencia de edad o de estatus.” (Cenoz, citado en Sánchez, L., et al., 2004)
3. Para Canalé y Swain la competencia estratégica incluye “Las estrategias de comunicación verbales y no verbales, cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente” (Cenoz, citado en Sánchez, L., et al., 2004). Y no solo para compensar las dificultades en la comunicación sino para favorecer la efectividad de esta. Para Cenoz (2004), es común que las estrategias sean más explotadas por los hablantes nativos cuando establecen una conversación con hablantes no nativos y viceversa, con el fin de hacer frente a las limitaciones o a los problemas que surjan durante la conversación.

Después de algún tiempo, el Modelo de Canalé y Swain fue revisado y modificado por el primero tres años más tarde, la modificación consistió en dividir la competencia discursiva de la sociolingüística (Cenoz, 2004). En este sentido la competencia discursiva comprende “El modo en que se combinan las formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o texto unificado” (Cenoz, citado en Sánchez, L., et al., 2004).

En suma Canalé y Swain muestran que para desarrollar la competencia comunicativa se tienen que impulsar otras competencias como la producción de enunciados que respeten las reglas a nivel de la gramática, la comprensión del contexto social en que tiene lugar la comunicación, estrategias que los participantes emplean, para iniciar, terminar, mantener y corregir la comunicación y la combinación de formas y significados en un texto.

Ahora bien, ¿Cómo se lleva a cabo el desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras? Lo ideal sería que los estudiantes participen en tareas tan

reales como las de fuera del aula, porque “Comunicándose es como se adquiere la competencia comunicativa” (Cortés, 2000).

Por otro lado, Cenoz (2004) señala que la competencia comunicativa tiene implicaciones en distintos niveles: en los objetivos de aprendizaje, en las estrategias de enseñanza, en la autonomía de aprendizaje y en la evaluación.

En lo que respecta a los objetivos de aprendizaje, Cenoz (2004) indica que es importante incorporar de forma específica los aspectos de la competencia comunicativa en los objetivos de cada curso y de cada unidad didáctica.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y autonomía de aprendizaje, la competencia comunicativa se hace presente cuando el profesor enseña aspectos específicos de ella a través de actividades (que más adelante expondré), lo cual le permitirá al estudiante tener más autonomía en su aprendizaje.

En la evaluación, la competencia comunicativa se hace presente cuando sus propiedades son una parte integral de la evaluación continua y final.

Además de la competencia comunicativa, Larsen (2000) señala que los objetivos del enfoque deben ser: a) permitir a los estudiantes comunicarse en el idioma destino, para lograrlo se necesita que los estudiantes conozcan y practiquen la relación nocional-funcional según la situación y los roles de los interlocutores, y b) gestionar el proceso de negociación de significado.

En suma, los objetivos de enseñanza en el enfoque comunicativo involucran el desarrollo de la competencia comunicativa, de las cuatro habilidades lingüísticas, y de la negociación de significado.

2.3.2. Papel del maestro y estudiante.

Otra cuestión que distingue al enfoque comunicativo sobre los métodos tradicionales es el papel sobresaliente que le concede al estudiante.

El estudiante asume el papel de negociador entre él mismo, el proceso de aprendizaje, y el propósito de aprendizaje (...) la implicación para el alumno es que debería contribuir en la misma proporción en que recibe y, por lo tanto, aprender de una forma interdependiente. (Breen y Candlin, citado en Richards et al., 1998)

El estudiante participa activamente en la negociación de significado (revisar apartado de Teoría del Discurso), por eso va adquiriendo autonomía en su aprendizaje y su dependencia hacia el maestro, el libro y las reglas gramaticales va disminuyendo.

En relación con las funciones que desempeña el maestro dentro del enfoque comunicativo, Littlewood (1998) menciona que su deber primordial es facilitar la comunicación en el aula a través de situaciones comunicativas. Además, se debe dedicar a monitorear el desempeño de los estudiantes como tomar nota de sus errores y retomarlos en un momento posterior, a responder sus preguntas y a participar en la actividad comunicativa como un interlocutor más (Larsen, 2000).

Cortés (2000) indica que los papeles que desempeña el profesor comprenden: analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales y facilitar el aprendizaje impulsando a la vez la cooperación entre los alumnos.

Breen y Candlin (citado en Richards et al., 1998) establecen que el profesor tiene dos papeles fundamentales, el primero es facilitar el proceso de comunicación entre los estudiantes y el segundo actuar como participante dentro de la clase, junto con los papeles secundarios que ambos implican, estos son: organizador de recursos, guía, investigador y alumno capaz de contribuir con su conocimiento, habilidades y experiencia al aprendizaje de los estudiantes.

Richards et al. (1998) mencionan que el profesor asume papeles de analista de necesidades, consejero y gestor del proceso de grupo.

- Analista de necesidades. El profesor puede conocer las necesidades de los estudiantes de manera personalizada e informal, a través de sesiones individuales con los alumnos en las que el profesor habla de temas como la opinión del estudiante sobre su estilo, las características y los objetivos de su aprendizaje. O de manera formal mediante un instrumento de evaluación de necesidades, con base en el estudio planificará la enseñanza individual y de grupo.
- Consejero. El profesor debe ser un comunicador efectivo, esto consiste en que su prioridad sea mejorar la relación entre las intenciones del hablante y las interpretaciones del que escucha, por medio de la paráfrasis, la confirmación y la reacción.
- Gestor del proceso de grupo. El profesor debe facilitar la comunicación en el aula, durante la actividad debe orientar y animar a la vez que da solución a problemas de vocabulario, gramática y estrategia, anotándolos para retomarlos posteriormente.

Los autores concuerdan en que los papeles del profesor incluyen: promover la comunicación en el aula a través de situaciones comunicativas; actuar como un estudiante más, con la finalidad de que con su conocimiento, habilidades y experiencia contribuya al aprendizaje de los estudiantes; monitorear el aprendizaje de los estudiantes, es decir, orientar, responder a sus preguntas y solucionar problemas de carácter gramatical; analizar las necesidades de los estudiantes; usar estrategias conversacionales; elaborar materiales e impulsar la cooperación entre los estudiantes

2.3.3. Materiales de enseñanza.

Para el enfoque comunicativo la comunicación es el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso los maestros deben de disponer situaciones comunicativas, los estudiantes deben de esforzarse en la negociación de significado y los materiales deben promover el uso comunicativo de la lengua.

Richards et al. (1998), distinguen tres tipos de materiales que se usan dentro del enfoque, estos son:

- a) Materiales centrados en el texto. En el anaivo los libros no están descartados, al contrario, hay libros orientados bajo los principios de este enfoque, sin embargo, no son el eje de la enseñanza.
- b) Materiales centrados en la tarea. Estos materiales son de tipo personalizado, como: cuadernos de ejercicios y materiales para practicar la comunicación. Cabe destacar que en los materiales de trabajo por parejas hay dos tipos de materiales distintos, cada uno con informaciones diferentes. Algunas veces la información es complementaria o se debe ajustar sus partes respectivas para formar un todo.
- c) Materiales auténticos. Son de carácter lingüístico como: señales, revistas, anuncios, periódicos o bien recursos gráficos o visuales como mapas, dibujos y símbolos.

2.3.4. Características del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Finocchiaro y Brumfit (citado en Richards et al., 1998) el proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque comunicativo se caracteriza porque:

- Lo más importante es el significado.
- Los diálogos se centran en las funciones comunicativas y normalmente no se memorizan.
- Los elementos de la lengua se presentan en un contexto
- Aprender la lengua significa aprender a comunicarse.
- Se busca la comunicación efectiva.
- La repetición puede ocurrir, pero de manera tangencial.
- Se busca la pronunciación comprensiva.
- Se acepta cualquier recurso que ayude a los alumnos.
- Se estimulan los intentos de comunicación desde el principio.
- Se acepta un uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario.
- Se puede usar la traducción cuando los alumnos la necesitan.
- Si es necesario se puede empezar con la lectura y la escritura desde el primer día.
- El sistema de la lengua objeto se aprenderá mejor a través del proceso comunicativo.
- Se busca la competencia comunicativa.

- La variación es un concepto central en los materiales y en la metodología.
- La secuencia viene determinada por cualquier consideración sobre el contenido, la función o el significado que mantenga el interés.
- Los profesores ayudan a los alumnos en cualquier forma que los motive para trabajar con la lengua.
- Cada alumno recrea la lengua generalmente a través de ensayo y error.
- El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua.
- La corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto.
- Se espera que los alumnos se relacionen con otras personas, ya estén presentes o a través de la lengua escrita.
- El profesor no puede saber exactamente la lengua que utilizarán sus alumnos.
- La motivación intrínseca partirá del interés por lo que se está comunicando con la lengua.

Larsen (2000), Cortés (2000) y el Centro Virtual Cervantes (1997-2018) también añaden que...

- Solo al principio se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas, posteriormente en un nivel avanzado se favorece la comprensión y la producción oral.
- La lengua extranjera es un vehículo para la comunicación no solo el objeto de estudio.
- Los estudiantes trabajan con la lengua a nivel discursivo.
- Se da oportunidad a los estudiantes para que desarrollen estrategias conversacionales que los ayuden a interpretar el discurso.
- Los estudiantes pueden interactuar únicamente entre ellos.
- La retroalimentación es la pieza clave para que ocurran intercambios comunicativos, porque el hablante puede evaluar si su propósito se ha alcanzado, basándose en la información que recibe de su oyente y de esta manera prolongar la conversación.
- Los juegos lingüísticos son importantes porque acercan a la comunicación real, en la que los participantes reciben retroalimentación, además desarrollan la competencia comunicativa y afectan beneficiosamente en la motivación.

- Así como la comunicación se lleva a cabo mediante la negociación entre el hablante y el oyente, también lo es el significado que se deriva de la palabra escrita a través de una interacción entre el lector y el escritor.
- La presentación de la gramática se induce de los intercambios comunicativos, aunque también se dan breves explicaciones gramaticales cuando se estima oportuno.
- Se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad fuera del aula.
- La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso.

Una clase de inglés dirigida a migrantes adultos en Canadá bajo el enfoque comunicativo reúne algunas de estas características, esta clase fue observada por Diane Larsen (2000). La Tabla 11 contiene fragmentos de la clase vinculadas con las características del proceso de enseñanza bajo el enfoque comunicativo.

Tabla 11
Características comunicativas subyacentes en una clase

Observaciones	Características subyacentes
El maestro distribuye un folleto que tiene una copia de una columna de deportes de un periódico reciente.	Siempre que sea posible usar un “lenguaje auténtico” (es decir, el idioma tal como se usa en un contexto real).
El maestro les dice a los estudiantes que subrayen las predicciones del periodista, y después que digan las predicciones más acertadas y menos acertadas.	Descubrir las intenciones de los hablantes o escritores, es parte de ser comunicativamente competente.
El maestro les da las instrucciones en inglés	La lengua extranjera es un vehículo para la comunicación no solo el objeto de estudio.
Los estudiantes intentan expresar las predicciones del periodista en diferentes palabras.	Una función puede tener muchas formas lingüísticas. El énfasis está en el proceso de comunicación, en vez del dominio de las formas lingüísticas.
Los estudiantes ordenan las oraciones del artículo.	Los estudiantes deben de trabajar con el lenguaje en el nivel discursivo. Deben aprender sobre la cohesión y la coherencia.
Juego con las cartas.	Los juegos son importantes porque tienen ciertas características en común con las situaciones comunicativas reales. Además el hablante recibe retroalimentación inmediata del oyente sobre si se ha comunicado con éxito o no. De esta forma pueden negociar el significado. Finalmente hacer que los estudiantes trabajen en grupos pequeños, maximiza la práctica comunicativa.
El maestro les pregunta a los estudiantes, como se sienten sobre las predicciones.	Los estudiantes deben tener oportunidad de expresar sus ideas y opiniones.

Un estudiante comete un error y el maestro como los compañeros lo ignoran.	Los errores se toleran y se ven como resultado natural del desarrollo de las habilidades comunicativas.
El maestro le da a cada grupo una historia y una labor que realizar con ella.	Una de las principales responsabilidades del docente, es establecer situaciones que promuevan la comunicación.
Los estudiantes trabajan con su compañero para predecir qué sucederá en la siguiente imagen.	La interacción comunicativa fomenta relaciones de cooperación, y les da la oportunidad a los estudiantes de trabajar en la negociación de significado.
Los estudiantes realizan un juego de roles, deben imaginarse que son empleados de una compañía.	El contexto social es esencial para dar sentido a las producciones.
El maestro les recuerda que uno de ellos está desempeñando el papel de jefe, y deberían recordarlo cuando le hablen.	Aprender a usar formas lingüísticas de manera apropiada, es una parte importante de la competencia comunicativa.
El maestro se mueve de un grupo a otro para contestar las preguntas que surjan, y a menudo los aconseja sobre lo que pueden debatir.	El maestro actúa como facilitador y como asesor de las actividades.
Los estudiantes sugieren formas alternativas para expresar predicciones.	En la comunicación, el hablante tiene la opción no solo sobre qué decir, sino también cómo decirlo.
Después del juego de roles, los estudiantes junto con el profesor deducen el vocabulario relevante.	La gramática y el vocabulario se aprenden a partir del contexto y de los roles de los interlocutores.
Como tarea los estudiantes deben escuchar un debate en radio o verlo en televisión.	Los estudiantes deben tener la oportunidad de escuchar la lengua extranjera que se utiliza en la comunicación auténtica. Pueden ser preparados en estrategias para mejorar su comprensión.

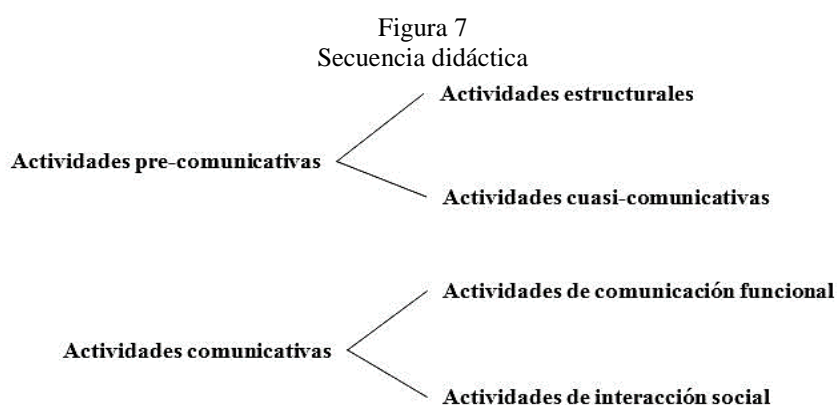
Nota: Recuperado de Larsen (2000).

2.3.5. Didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera.

¿Qué método utiliza el enfoque comunicativo?, ¿Cómo se planifica una clase bajo este enfoque? Una de las características de este enfoque es que la variación es un concepto central en la metodología, es decir, existe una gran variedad de actividades y de ejercicios en este enfoque, que no es posible ofrecer una descripción de los procedimientos de clase típicos de una lección basada en los principios de la enseñanza comunicativa. (Richards et al., 1998)

El procedimiento más conocido es el que propone Littlewood (1998), en el establece que la organización de una secuencia didáctica está determinada de la siguiente manera.

En primer lugar, las actividades pre-comunicativas, bajo la idea de que prepararán al estudiante para una posterior actividad comunicativa, y como subcategorías las actividades estructurales y cuasi-comunicativas. En las actividades estructurales “El profesor aísla elementos concretos del conocimiento y facilita a los estudiantes ocasiones para practicarlos.” (Littlewood, 1998, pág. 82), por ejemplo, ejercicios de repetición, transformación (de oraciones de un tiempo a otro) y práctica oral de preguntas y respuestas. Los estudiantes adquieren un dominio fluido del sistema lingüístico, sin usarlo con fines comunicativos. En cambio, las actividades cuasi-comunicativas se enfocan en la relación nocional-funcional.



Recuperado de Littlewood (1998).

Finalmente, las actividades comunicativas en las que el estudiante ha de integrar su conocimiento lingüístico a fin de aplicarlo para comunicar significados. Estas se dividen en dos subcategorías, las actividades de comunicación funcional y las actividades de interacción social.

A pesar de que esta secuencia didáctica intenta mostrar la relación metodológica entre los diferentes tipos de actividad, no manifiesta necesariamente una organización imperativa en la enseñanza de lenguas extranjeras, debido a que el aula está expuesta a factores como la motivación, la duración de la clase, la disponibilidad de materiales o diferencias de interés y orientación, por ejemplo, durante una sesión de preguntas y respuestas sobre información personal general (¿Dónde vives?, ¿Cuántos años tienes?, ¿De qué país vienes?, etc.), el profesor se puede interesar más por las formas gramaticales que por los significados (Littlewood, 1998).

Planteada así la cuestión, la secuencia metodológica que propone Littlewood puede ser una opción aplicable en la enseñanza de una lengua extranjera, porque manifiesta la progresión de práctica controlada al uso creativo de la lengua, no obstante, no hay que olvidar que el enfoque comunicativo antepone la variación metodológica.

2.3.5.1. Tipos de actividades.

Las actividades son la expresión didáctica de los principios del enfoque comunicativo. Según el Centro Virtual Cervantes (1997-2018) las actividades se rigen por tres principios.

1. Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, porque durante el desarrollo de la actividad cada uno tiene que averiguar algo que solo su compañero sabe.
2. Libertad de expresión. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
3. Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al estudiante en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

Algunas actividades anteponen un principio sobre otro, pero los tres siguen siendo fundamento en la planeación y desarrollo de estas.

Ahora bien, ¿Qué conseguiría el profesor con gestionar actividades comunicativas en el aula? Littlewood (1998) responde a esta cuestión señalando los objetivos de las actividades comunicativas.

- Proporcionar a los estudiantes prácticas globales (el ejercicio de las cuatro habilidades lingüísticas) estructuradas para adaptarse al nivel de los estudiantes.
- Mejorar la motivación de los estudiantes al participar en la comunicación con otras personas.
- Contribuir a los aspectos de la lengua que solo se desarrollan a través de procesos naturales, por ejemplo, la fluidez.

- Proporcionar oportunidades para el desarrollo de relaciones positivas entre los estudiantes y el profesor.

Como se había mencionado el enfoque comunicativo espera que el estudiante se vuelva autónomo en su aprendizaje, de manera que las funciones del profesor se hacen menos dominantes, pero no menos importantes. Por eso habría que cuestionar ¿Cuál es el papel del profesor en el desarrollo de las actividades comunicativas? Littlewood (1998) menciona tres funciones que permiten al profesor no caer en la labor de observador pasivo durante el desarrollo de las actividades, estas son:

- Estar disponible como recurso de orientación y ayuda. Como en los momentos en que los estudiantes no llegan a ningún acuerdo o se ven incapaces de superar las exigencias lingüísticas de alguna actividad.
- Estar pendiente de los puntos fuertes y débiles. El profesor puede no intervenir, pero posteriormente usar los datos sobre puntos débiles, como indicadores de las necesidades de aprendizaje que debe cubrir más adelante.
- Si es indispensable ejercer una influencia más directa sobre la lengua que se esté usando, por ejemplo, en el caso de que el estudiante use constantemente su lengua materna o para enfatizar un error concreto.

Para Littlewood (1998) las actividades comunicativas se dividen en dos categorías, las actividades de comunicación funcional y las actividades de interacción social, sin embargo, como en el enfoque comunicativo la dimensión gramatical no está excluida es apropiado añadir a la clasificación las actividades pre-comunicativas, y las actividades de comprensión a razón de que en el enfoque se atienden las cuatro habilidades lingüísticas.

La distinción entre las actividades pre-comunicativas, funcionales, de interacción social y de comprensión no supone una división estricta, puesto que las actividades de una categoría pueden ser apropiadas para otra categoría al cambiar el énfasis, por ejemplo, los diálogos con pautas se ajustan también en las actividades de interacción social y pasan a formar parte de los

roles. Además, actividades de una categoría se pueden juntar con actividades de otra categoría, por ejemplo, una actividad de comprensión puede servir de base para un juego de roles.

I. Actividades pre-comunicativas.

El objetivo de las actividades pre-comunicativas es “Preparar al estudiante para una posterior actividad comunicativa, proporcionándole las formas lingüísticas necesarias y los vínculos necesarios entre formas y significados.” (Littlewood, 1998, pág. 15), como resultado el estudiante se enfocará en aprender estructuras gramaticales que en comunicar significados.

Estas actividades les ayudan a los estudiantes a producir las estructuras gramaticales que hubieran aprendido recientemente en un círculo de ensayo y error.

Los diálogos abiertos y los diálogos con pautas son actividades pre-comunicativas (revisar el apartado “Relación nocional-funcional”).

II. Actividades de comunicación funcional.

Lograr transmitir significados funcionales es lo que caracteriza a estas actividades, los estudiantes usan la lengua para salvar un vacío de información o resolver un problema compartiendo e interpretando información.

Littlewood agrupa estas actividades de acuerdo con dos criterios, el uso de la lengua para compartir información y el uso de la lengua para procesar información.

En estas actividades se consideran los siguientes grupos: a) compartir e interpretar información con colaboración restringida, b) compartir información con colaboración sin restricciones, c) compartir e interpretar información, y finalmente d) interpretar información

a) Compartir e interpretar información con colaboración restringida

El funcionamiento de estas actividades consiste en que un estudiante posee una información que otro estudiante ha de descubrir. El estudiante que posee toda la información colabora, pero con restricciones, es decir, proporciona la información como respuesta a las indagaciones

adecuadas, por ejemplo, interrogaciones sencillas con si/no por respuesta, de esta manera los demás obtienen la información poco a poco.

Estas actividades pueden ser menos controladas por los estudiantes y más por el profesor, porque el profesor facilita a los estudiantes las formas lingüísticas que necesiten para descubrir la información.

Las actividades que se encuentran en este grupo son: identificar imágenes, descubrir dos imágenes idénticas, descubrir secuencias o ubicaciones, descubrir información que falta, descubrir características que faltan y descubrir secretos.

- Identificar imágenes

El estudiante A tiene una serie de cuatro a seis dibujos que son muy parecidos (como los de la Figura 8), pero que presentan varias características que los diferencian. El estudiante B tiene solo uno de esos dibujos que le ha dado el profesor o ha seleccionado él mismo de una serie de dibujos. El estudiante A tiene que descubrir cuál de esos dibujos tiene el estudiante B haciéndole preguntas. El profesor puede ayudar al estudiante A proporcionándole las formas lingüísticas o vocabulario que necesitaría para esa situación, como ¿De qué color...?, ¿Cuántas?, ¿Dónde?, etc.

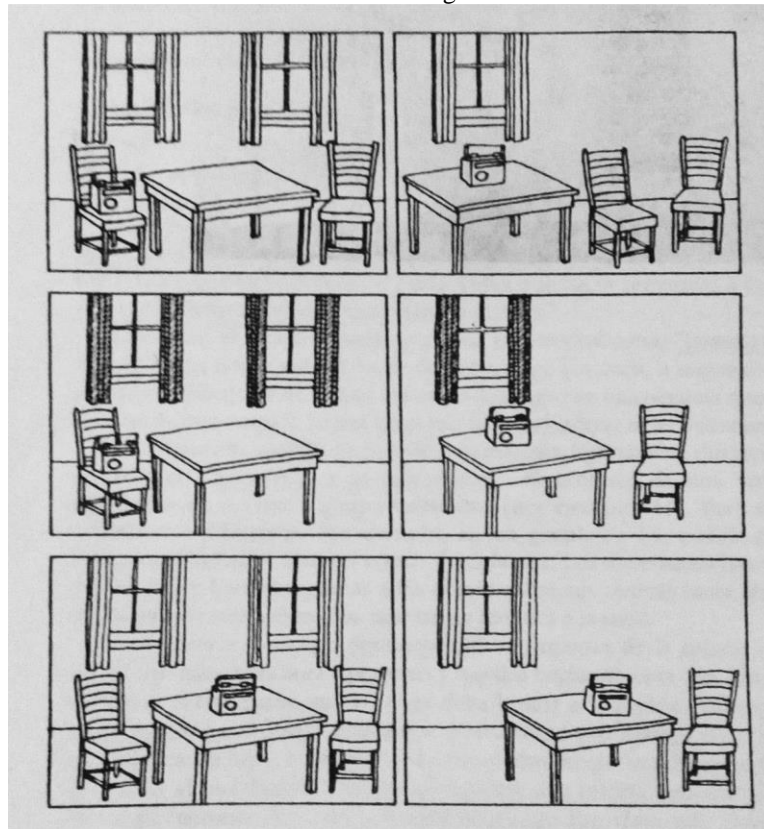
- Descubrir dos imágenes idénticas

El estudiante ha de descubrir algo y tiene que hacer preguntas a sus compañeros. En un grupo de cinco estudiantes se distribuyen cuatro dibujos similares, el quinto estudiante tiene una copia de uno de los dibujos y tiene que hacer preguntas a los otros para descubrir quién tiene el dibujo idéntico al suyo.

- Descubrir secuencias o ubicaciones

El estudiante A tiene una serie de imágenes en una secuencia del uno al seis, el estudiante B tiene la misma serie de dibujos, pero no están ordenados de forma secuenciada. El estudiante B ha de descubrir la secuencia de los dibujos de A y ordenar los suyos de la misma manera.

Figura 8
Identificar imágenes



Nota: Recuperado de Littlewood (1998).

- Descubrir información que falta

El estudiante A tiene información en forma de esquema o tabla de referencias, por ejemplo, una tabla que indique las distancias entre varias ciudades, sin embargo, faltan datos. El estudiante B tiene una tabla idéntica, cada estudiante completa su tabla preguntando a su compañero sobre la información de la que carece. Si el profesor lo desea puede especificar que formas lingüísticas se han de usar, como ¿A qué distancia está... de...? o ¿Qué ciudad está a... kilómetros de...?

- Descubrir características que faltan

El estudiante A tiene un dibujo, el estudiante B tiene el mismo dibujo con la ausencia de algunos elementos. El estudiante A basándose en su dibujo toma la iniciativa para hacer las

preguntas, con las cuales tiene que descubrir que detalles no aparecen en el dibujo de B, y de esta manera descubrir en qué es diferente el dibujo de B.

- Descubrir secretos

Un estudiante tiene una información secreta que los demás han de descubrir haciendo preguntas. Estas preguntas se limitan a ser interrogaciones simples con un sí/no como respuestas, a fin de evitar que quienes han de descubrir los datos pregunten directamente por la información.

En esta actividad el profesor no puede especificar que formas lingüísticas se han de usar, porque los que hagan las preguntas han de decidir qué tipo de información les ayudará a descubrir el secreto cuanto antes. El profesor lo que puede hacer es proporcionarles un contexto para ciertas funciones y estructuras gramaticales, como “hablar de acontecimientos pasados” o “hablar sobre intenciones”.

De las actividades anteriores se determina que:

- El trabajo en parejas es una cuestión fundamental porque cada estudiante realiza el máximo de práctica individual, para lograr una comunicación exitosa.
- El éxito viene indicado por salvar el vacío de información más que por la producción del lenguaje correcto.
- Si es necesario el profesor puede prever las formas lingüísticas (estructuras gramaticales).
- Lo esencial es transmitir significados más que aprender estructuras gramaticales.
- Aunque sean actividades funcionales no llegan a establecer un tipo de interacción comunicativa flexible y espontánea, dado que el control del profesor sigue estando presente.

b) Compartir información con colaboración sin restricciones

En el apartado anterior para mantener la interacción el desarrollo de las actividades estaba sujeto a un sistema de reglas.

Ahora las actividades ya no dependen de que el estudiante formule preguntas adecuadas para obtener información, más bien se les debe proveer contextos para lograr una interacción cooperativa y sin restricciones.

Cuando se logra una interacción cooperativa, surgen modelos de interacción más realistas y relaciones más positivas entre los estudiantes, así como actitudes positivas hacia la lengua extranjera.

La participación del profesor dentro de estas actividades se vuelve mínima, porque el control que ejercía en las actividades anteriores lo concede a los estudiantes, lo cual ocasiona que la interacción se vuelva más creativa.

Las actividades que se encuentran en este grupo son: comunicar modelos e imágenes, comunicar maquetas, descubrir diferencias y seguir instrucciones sobre las direcciones.

- Comunicar modelos e imágenes

El estudiante A tiene varias figuras que ordena de un modo determinado. El estudiante B tiene las mismas figuras, por lo tanto, deben comunicarse para que B pueda producir exactamente la misma distribución de las figuras.

- Comunicar maquetas

El estudiante A construye una maqueta, B tiene las mismas piezas y ha de construir una maqueta idéntica siguiendo las instrucciones verbales de A. Evidentemente B no puede ver lo que hace A, sin embargo, el profesor puede permitir que A vea lo que hace B como respuesta a sus instrucciones, con la finalidad que reciba información inmediata sobre el éxito o fracaso de sus esfuerzos comunicativos.

- Descubrir diferencias

Tanto el estudiante A como el B tienen un dibujo (mapa, esquema, etc.), los dibujos son idénticos excepto algunos detalles, los estudiantes han de comentar los dibujos para descubrir cuáles son las diferencias.

- Seguir instrucciones sobre las direcciones

El estudiante A como B tienen unos mapas idénticos, solo A conoce la ubicación exacta de algún edificio u otro detalle, posteriormente A, ha de dirigir a B hacia el punto correcto.

De lo anterior se determina que:

- Si bien los significados en las actividades anteriores solo se transmitían para salvar el vacío de información, ahora se transmiten, pero con una finalidad concreta.
- La interacción es más creativa e imprevisible, por lo tanto, los estudiantes a veces seleccionarán formas que no son gramaticalmente correctas.

c) Compartir e interpretar información

Además de compartir información lo que distingue a este grupo es la posterior valoración que de ella hacen los estudiantes. Cada compañero de una pareja posee una información de la que los otros carecen, ha de compartirla con ellos y juntas las diferentes informaciones proporcionan el material para solucionar un problema.

Comentar y valorar la información les permite a los estudiantes, ir más allá de los datos superficiales para analizarlos, explicarlos y evaluarlos, incrementar lo imprevisible en la interacción, es decir, los estudiantes no dependen de ningún tipo de ayuda para saber lo que van a decir, y más posibilidades de mostrar desacuerdo y negociar.

Las actividades que se encuentran en este grupo son: reconstruir secuencias narrativas y recabar información para resolver un problema.

- Reconstruir secuencias narrativas

Una narración en forma de sucesión de imágenes (sin diálogos), se corta en imágenes separadas, se distribuyen dando una a cada compañero del grupo sin ver las que tienen los otros, los estudiantes han de decidir cuál es la secuencia original y reconstruir la narración.

Dentro de la narración con imágenes hay dos niveles de la lengua, la lengua para describir y narrar y la lengua para debatir (nivel discursivo).

Una narración impresa se puede cortar en párrafos o en secciones, cada estudiante del grupo ha de resumir cada sección, y tal vez, responder a las preguntas que le hagan los demás. Todo el grupo o la clase han de reconstruir después de la narración usando el debate.

Igual que en la narración con imágenes, en la narración impresa hay dos niveles de la lengua, la lengua del texto original y la lengua para debatir.

- Recabar información para resolver un problema

(Los ejemplos 6-9 se encuentran en Littlewood, 1998, pág. 33-35).

Ejemplo 6

El estudiante A tiene un horario de trenes con los servicios de X a Y. El estudiante B tiene un horario de los trenes de la Y a la Z.

Información del estudiante A

Castellón s.:	11.34	13.21	15.18	16.45
Valencia II.:	12.22	14.18	16.08	18.25

Información del estudiante B

Valencia s.:	13.02	15.41	16.39	18.46
Madrid II.:	17.02	19.19	20.37	22.32

Juntos, los estudiantes han de resolver cual es el viaje más rápido de Castellón a Madrid.

Ejemplo 7

Un “general del ejército” del campamento X está en contacto por radio con otro del campamento Y. Han de descubrir una ruta por la que los soldados puedan desplazarse desde X hasta Y evitando los obstáculos tanto naturales como del enemigo. Cada uno tiene un mapa del terreno en el que aparecen algunos, pero no todos los obstáculos: unos figuran en el mapa de A pero no en el de B y viceversa, otros pueden aparecer en ambos mapas. A través de la comunicación verbal los “dos generales” han de encontrar la ruta segura.

Ejemplo 8

Cada compañero de una pareja tiene información sobre una persona diferente de la que se sospecha haya cometido un delito. Han de combinar esa información y analizarla para descubrir quién es el culpable. Si los indicios no son concluyentes, han de alcanzar una decisión mayoritaria y unánime.

Estas actividades se pueden organizar en dos partes, primero se pide a los estudiantes que organicen la información para completar un cuadro o un mapa, y después tienen que resolver el problema sobre la base de información que tienen.

El resultado es que la tarea es menos exigente porque permite a los estudiantes establecer una base de conocimientos compartidos antes de iniciar la solución del problema.

d) Interpretar información

Al llegar a estas actividades el vacío de información ya se ha rescatado y los estudiantes tienen acceso a todos los datos importantes. Lo que sucederá ahora, es que tendrán que comentar y valorar esos datos en parejas o grupos para resolver un problema o tomar una decisión, por ejemplo:

Ejemplo 9

Se pide a los estudiantes que imaginen que van de campamento, cada uno puede llevar sólo 12 kilos de peso. Los grupos han de decidir qué llevarán de lo que se menciona en la lista siguiente, y deberán estar preparados para justificar sus decisiones si otros cuestionan su elección.

Lista

2,5 kg	sleeping	1,5 kg	otro par de zapatos
1,5 kg	mochila	2,5 kg	cantimplora (llena de agua)
500 g	cojín	1,5 kg	cámara
200 g	libreta para anotar lo que veas	3 kg	comida para tres días
250 g	bañador	350 g	plato, tenedor, cuchillo, cuchara
120 g	jabón	350 g	repelente de insectos
120 g	pasta de dientes	1 kg	ropa para cambiarte
50 g	cepillo de dientes	1,5 kg	caña de pescar
500 g	recipiente para cocinar	200 g	toalla
500 g	linterna	25 g	cerillos
500 g	impermeable		

La finalidad de estas actividades es que los estudiantes analicen, justifiquen y convencan a los demás para tomar una decisión común. Entre los resultados de esta labor, los estudiantes desarrollarán destrezas en el plano interpersonal, por ejemplo, aprender a debatir usando la lengua extranjera, así como la expresión de la individualidad, es decir, el estudiante se vuelve más creativo en sus producciones oral y escrita.

III. Actividades de interacción social.

Littlewood (1998) menciona que las estructuras gramaticales y las funciones que el estudiante adquiere durante la interacción en el aula se pueden transferir a otras situaciones o contextos comunicativos, por ejemplo, en el aula el estudiante aprende a presentarse usando funciones de dar y pedir información, posteriormente estas funciones en contextos reales le pueden servir para presentar a otra persona.

En el aula el estudiante adquiere estructuras gramaticales y funciones que se pueden utilizar para ciertas situaciones comunicativas, no obstante, no se puede abarcar la totalidad de situaciones comunicativas que se le presentarían al estudiante fuera del aula.

En el apartado anterior vimos que en las actividades de comunicación funcional, la lengua se usa para salvar un vacío de información o resolver un problema compartiendo o interpretando información, en este sentido la interacción que se desarrolla se restringe al aula porque las situaciones comunicativas tienen poco parecido con la realidad. Por esta razón, las actividades de interacción social se complementan con las funcionales porque proporcionan un contexto similar a la realidad.

Ahora bien, esto no quiere decir que el aula sea un contexto inapropiado por su distante similitud con la realidad, sino que para el aprendizaje de una lengua extranjera este contexto requerirá modificaciones.

Littlewood señala cuatro indicaciones para que el aula se convierta en un contexto en el cual se propicie el aprendizaje de funciones comunicativas.

1. Usar la lengua extranjera para la organización del aula. Como las indicaciones del profesor para llevar a cabo una actividad o las participaciones de los estudiantes.
2. Usar la lengua extranjera como medio de enseñanza. Es decir, que materias que no tienen que ver con la enseñanza formal de una lengua extranjera, como el español o las matemáticas se impartan a través de una lengua extranjera.
3. Sesiones de conversación o debate.

4. Basar diálogos o juegos de roles en la experiencia escolar. Se comentan en la lengua extranjera aspectos de su experiencia, después se convierten en temas para elaborar diálogos y actividades de situaciones simuladas.

En las actividades de interacción social, sobresalen los juegos de roles y por lo tanto la simulación y la improvisación. En los juegos de roles normalmente se pide a los estudiantes que se imaginen en una situación, posteriormente se les pide que asuman un papel y finalmente se comporten como si la situación existiera en realidad.

Littlewood (1998) clasifica los juegos de roles de acuerdo con el control ejercido por el profesor en la creatividad de los estudiantes, es decir, las actividades están organizadas en un proceso continuo desde el máximo control del profesor hasta la máxima creatividad del estudiante.

Los juegos de roles se agrupan en: a) juegos de roles controlados por medio de diálogos con pautas, b) juegos de roles controlados por medio de pautas e información, c) juegos de roles controlados por medio de la situación y los objetivos y d) juegos de roles en forma de discusión o debate.

- a) Juegos de roles controlados por medio de diálogos con pautas

En estos *role play`s* los estudiantes tendrán las pautas en tarjetas separadas, cada estudiante debe escuchar a su compañero antes de responder. Las pautas les permiten tener una idea de lo que dirá el otro y así preparar su respuesta.

Los diálogos con pautas si bien pertenecen a las actividades pre-comunicativas, en los juegos de roles se pueden organizar como actividades de interacción comunicativa, de tal manera que las pautas solo guíen los significados funcionales y la situación.

El control del profesor en esta actividad es amplio, porque ajusta las pautas que se deben seguir durante la interacción.

b) Juegos de roles controlados por medio de pautas e información

En esta actividad un estudiante recibe pautas, y el otro recibe información que le permitirá responder como se requiera mostrando flexibilidad y creatividad.

Ejemplo 10 (Littlewood, 1998, pág. 50, 53 y 54)

En este ejemplo, dos estudiantes desempeñan el papel de un huésped de un hotel y del director del mismo.

Estudiante A: Una noche llegas a un pequeño hotel. En el vestíbulo encuentras al director y:

- Pregunta si hay una habitación libre
- Pregunta el precio incluyendo del desayuno
- Di cuántas noches quieres quedarte
- Pregunta dónde puedes aparcar el coche por la noche
- Di a qué hora quieres desayunar

Estudiante B: Eres el director de un pequeño hotel que tiene a gala su ambiente agradable y familiar. Esta noche tienes vacías una habitación individual y una doble. Los precios son \$3,500 la habitación individual y \$4,500 la doble. El desayuno es \$600 más por persona. En la calle detrás del hotel hay un aparcamiento gratuito. Los huéspedes pueden tomar café o té en sus habitaciones por la mañana a \$300 al día.

Si bien B se guía por las pautas de A, estas solo están establecidas de manera general, no puntualizadas como en los diálogos con pautas. Este incremento de la creatividad provoca que el profesor sea menos capaz de facilitar las estructuras gramaticales que se necesitarán, además el tipo de lengua producido por cada pareja es diferente, es decir, un tipo de lengua poco apropiado o incorrecto que jamás será corregido, así como la producción constante de errores.

c) Juegos de roles controlados por medio de la situación y los objetivos

Inicialmente los estudiantes solo conocen la situación general y sus objetivos, de ahí se debe desplegar la interacción.

Ejemplo 11

Estudiante A: Quieres comprarte un coche. Estas en una tienda de automóviles viendo un coche de segunda mano que podría estar bien. Decides averiguar más datos sobre el coche, por ejemplo, los años que tiene, quién era el dueño anterior, cuánto cuesta de mantener y si tiene garantía. Puedes pagar \$800,000 en efectivo.

Estudiante B: Eres vendedor de coches. Ves a un cliente observando un coche en la exposición. El coche tiene dos años y era del jefe de un grupo de música pop en la ciudad. Gasta unos 14 litros cada 100 kilómetros. Tu empresa ofrece una garantía de tres meses y puede gestionar la compra a plazos el precio que pides por el coche es de \$1, 200,000

En el ejemplo anterior, la intervención y responsabilidad del estudiante aumentan porque ellos inician, desarrollan y terminan la interacción, respondiendo con espontaneidad a las estrategias comunicativas del otro (las estrategias comunicativas se detallan en el “Modelo de Canalé y Swain). En estas actividades el profesor debe asegurarse que los estudiantes posean conocimientos compartidos para que puedan participar con soltura y avidez. Por ejemplo, la participación de los estudiantes de pedagogía que aprenden inglés aumentará si los temas se relacionan con la didáctica, planeación, evaluación o cualquier otro tema educativo.

d) Juegos de roles en forma de discusión o debate

En esta actividad se presenta a los estudiantes una situación en forma de debate sobre un tema real o simulado, a sabiendas de que los estudiantes tienen un conocimiento compartido sobre el tema.

Ejemplo 12

Ustedes representan a un grupo de personas que desean ayudar a los ancianos de su pueblo, y han logrado reunir \$500,000 de los vecinos. Analiza tu papel y comenta la mejor manera de usar ese dinero.

Estudiante A	Papel: Srta. Julia Álvarez, soltera. Crees que deberían ponerse en contacto con una de las organizaciones benéficas, para pedir consejo.
Estudiante B	Papel: Reverendo Ramón Ruiz, párroco local. Quieres fundar un Club de la Tercera Edad con sede en la parroquia. Parte de los \$500,000 que se han recogido, proceden de los feligreses.
Estudiante C	Papel: Sr. José Domínguez, director de la escuela primaria. Deseas que los alumnos de tu escuela participen en la ayuda a las personas mayores.
Estudiante D	Papel: Sra. Ángela Herrero, viuda. Crees que debería usarse el dinero para renovar una vieja casa de campo que podría usarse como centro de esparcimiento para personas mayores

Primero los estudiantes han de asimilar la información leyéndola o escuchándola, luego en grupos han de comentar dudas o aclaraciones, posteriormente deben presentar sus puntos de vista ante el grupo para llegar a una decisión concreta o someter el tema a votación.

La simulación y la improvisación toman otro sentido cuando los estudiantes presentan un mayor dominio de la lengua extranjera.

Los ejercicios de simulación a gran escala se usan normalmente fuera del área de idiomas (Littlewood, 1998), por lo tanto, la actuación de los estudiantes se desarrolla en un contexto real con problemas reales que resolver.

Si el profesor lleva a cabo ejercicios de improvisación, la creatividad de los estudiantes aumentará, porque los estudiantes se ven menos limitados a representar papeles que no son suyos. De esta manera la improvisación favorece la confianza de comunicarse solo por medio de la lengua extranjera, fluidez y el desarrollo de la imaginación e individualidad, porque les ayuda a relacionar la nueva lengua con su propia personalidad (Littlewood, 1998).

Aunque las actividades de interacción social proporcionan un gran acercamiento a la realidad fuera del aula, los estudiantes estarán expuestos a variables encuentros comunicativos y con ello a necesidades comunicativas que surgirán espontáneamente.

IV. Actividades de comprensión.

Una de las características más sobresalientes del enfoque comunicativo es el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, por eso las actividades de comprensión no quedan fuera de esta organización didáctica.

En el enfoque comunicativo la comprensión involucra un proceso activo, es decir, escuchar para buscar significados, en este sentido, se requiere que la participación del estudiante sea activa, porque “El oyente ha de aportar conocimientos tanto de origen lingüístico como no lingüísticos” (Littlewood, 1998, pág. 64). Por ejemplo, si los estudiantes escuchan una conversación sobre historia sus conocimientos lingüísticos les permitirán saber que se trata de una conversación en pasado, por lo tanto, usará estructuras gramaticales y funciones en pasado, y además sus conocimientos no lingüísticos le permitirán incrementar su participación.

El proceso activo de comprensión además de participación requiere que los estudiantes escuchen con una finalidad, la cual “Determina en gran medida que significados hay que escuchar y que partes del texto hablado son las más importantes (Littlewood, 1998, pág. 64)”.

Escuchar con una finalidad permite a los estudiantes enfocarse en partes esenciales de la conversación, en vez de preocuparse por tratar de entender todo lo que se dice.

Para Littlewood la técnica más conocida para escuchar con una finalidad son las preguntas, las cuales incitan a los estudiantes a escuchar datos concretos o a inferir partes de lo que oyen.

En adición a las preguntas, Littlewood propone otras actividades por medio de las que se puede ayudar a los estudiantes a desarrollar sus destrezas de comprensión oral, estas son: realizar tareas físicas (por ejemplo, seleccionar imágenes), transferir información (por ejemplo, a un cuadro o tabla) y reformular información.

a) Realizar tareas físicas

Implica que el estudiante busque significados relacionados con una tarea que ha de realizar, de esta manera el estudiante obtiene información que se relacione con la tarea.

Las actividades que se encuentran en este grupo son: identificación y selección, secuencias, ubicar, dibujar y construir, y representar otras acciones.

- Identificación y selección

El estudiante tiene un conjunto de imágenes, ha de escuchar una descripción o diálogo y seleccionar las imágenes a las que se refiere.

Se pueden presentar niveles de complejidad, en un extremo sencillo escuchar referencias directas a los objetos y en otro más complejo, escuchar un texto sin pausas para extraer pistas que lo relacionen con la situación.

- Secuencia

Los estudiantes identificarán imágenes sucesivas que se describen o mencionan con la finalidad de establecer la secuencia correcta.

- Ubicar

Los estudiantes deben colocar elementos no en una secuencia sino en su ubicación apropiada, por ejemplo, en un plano de una casa o de una ciudad.

- Dibujar y construir

Los estudiantes deben de escuchar una descripción o debate, y dibujar la escena a la que hace referencia.

- Representar otras acciones.

Los estudiantes deben actuar o representar acciones de acuerdo con las instrucciones o descripciones que se les digan. En esta actividad el profesor puede controlar la información que los estudiantes han de interpretar.

b) Transferir información

En estas actividades los estudiantes han de extraer información importante del texto para transferirla a otro formato, como un esquema, una tabla o un cuadro (revisar ejemplo 13). El profesor puede ayudar a medida que los estudiantes se vuelven independientes, además puede hacer que la orientación sea menos detallada.

c) Reformular información

En continuación con el ejercicio anterior, el profesor puede pedir a los estudiantes que reformulen el contenido con sus propias palabras. Este tipo de actividades se encaminan a un tipo de tarea más global, orientada al texto en su totalidad.

Ejemplo 13

Se les dice a los estudiantes que oigan descripciones de cinco personas:

Una chica que describe a su novio.

Un chico que describe a una chica que no le cae bien.

Un escritor que describe a un personaje histórico.

Una descripción policial de un delincuente

Un amigo que te describe a una prima suya a la que vas a conocer.

Se les proporciona el cuadro siguiente:

	<i>Cabello</i>	<i>Complexión</i>	<i>Estatura</i>
1. Delincuente			
2.			
3.			
4.			
5.			

A manera de síntesis se presentan las características de cada una de las actividades mencionadas anteriormente en la Tabla 12.

2.4. Enseñanza de vocabulario, pronunciación y fluidez desde una perspectiva comunicativa

2.4.1. Vocabulario.

El vocabulario ha sido un elemento esencial de la lengua porque incluye todas las clases de palabras como los sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos, etc., los cuales vienen a ser el fundamento gramatical para el desarrollo de otras habilidades, como saber leer, escuchar, escribir y hablar en una LE, por esta razón los maestros favorecen su enseñanza, sin embargo, las técnicas gramaticales no son apropiadas para el aprendizaje de una lengua extranjera porque es frecuente que su enseñanza se limite a dos procesos repetición y memorización, por eso el aprendizaje del léxico se convierte en un proceso complejo y arduo para los estudiantes. Respecto a este asunto Siqueira (s.f.) señala que:

Los maestros le dan mucho prestigio a la gramática, al conocimiento de las reglas o normas características de la lengua, dejando de lado el desarrollo de las destrezas discursivas imprescindibles para el desarrollo de la competencia comunicativa y consecuentemente de las cuatro habilidades lingüísticas. (pág. 460)

Siqueira (s.f) plantea tres etapas para la enseñanza de vocabulario desde una perspectiva comunicativa, considerando el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: a) seleccionar y analizar el léxico que se va a trabajar, b) presentación y c) práctica.

Tabla 12

Enfoque Comunicativo: Actividades

Clasificación	Objetivos	Roles	Efectos
Actividades Pre-comunicativas			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogos abiertos 2. Diálogos con pautas 	Preparar el estudiante en la relación nocional-funcional, para una posterior actividad comunicativa.	<p>Intervención continua del profesor en el aprendizaje.</p> <p>Dependencia del estudiante, hacia el profesor y los materiales.</p>	<p>Aprendizaje del sistema lingüístico a nivel léxico y sintáctico.</p> <p>Repetición y memorización</p>
Actividades de comunicación funcional			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartir e interpretar información con colaboración restringida 2. Compartir información con colaboración sin restricciones 3. Compartir información 4. Interpretar información 	<p>Usar la lengua para salvar un vacío de información o resolver un problema, compartiendo e interpretando información.</p> <p>Transmitir significados funcionales.</p> <p>Analizar, explicar y evaluar información.</p>	<p>Intervención mínima del profesor.</p> <p>Relativa autonomía del estudiante en las actividades.</p>	<p>Práctica individual.</p> <p>Interacción poco imprevisible, cooperativa y realista.</p> <p>Empleo de estrategias conversacionales.</p> <p>Iniciación de la negociación de significado.</p> <p>Desarrollo mínimo de destrezas interpersonales</p>
Actividades de interacción social			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Juegos de roles controlados por medio de diálogos con pautas 2. Juegos de roles controlados por medio de pautas e información 3. Juegos de roles controlados por medio de la situación y los objetivos 4. Juegos de roles en forma de discusión o debate 	<p>Proporcionar un contexto simulado cercano a la realidad.</p> <p>Transmitir significados funcionales y sociales.</p>	<p>Interacción dirigida por los estudiantes.</p> <p>Relativa autonomía de los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes producen un tipo de lengua que no será corregido.</p>	<p>Práctica grupal.</p> <p>Interacción imprevisible, cooperativa y realista.</p> <p>Desarrollo de destrezas personales.</p> <p>Producción constante de errores.</p> <p>Negociación de significado.</p>

Actividades de comprensión			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar tareas físicas 2. Transferir información 3. Reformular o valorar información 	<p>Desarrollar destrezas de comprensión oral.</p> <p>Proceso activo de comprensión.</p>	<p>Participación activa del estudiante.</p> <p>Intervención mínima del profesor.</p>	<p>Escuchar con una finalidad</p>

Nota: Elaboración propia con base en información de Littlewood (1998).

a) Seleccionar y analizar el léxico que se va a trabajar

Antes de seleccionar el léxico se debe tener en mente no sobrecargar a los estudiantes con palabras poco rentables y trabajar aquellas que más se puedan necesitar.

El vocabulario se divide en dos clases vocabulario productivo que es aquel que se utiliza de forma activa tanto escrito como oral, y vocabulario receptivo que es aquel que se encuentra en lo que oímos como en lo que leemos.

Esta clasificación influye en la forma de trabajar el léxico, pues se puede:

- Trabajar como objeto de clase. Por ejemplo, el campo semántico de la ropa o del cuerpo.
- Enseñar antes de un ejercicio de comprensión escrita, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral.
- Enseñar después de un ejercicio. La actividad que acabamos de realizar nos brinda la oportunidad de prestar atención a un léxico, que por estar en contexto nos resulta muy fácil de trabajar.
- Enseñar “según va saliendo”, porque lo necesita los estudiantes o porque se ha creado el interés.

b) Presentación

La presentación es la primera vez que los estudiantes entran en contacto con el léxico, tanto con su forma (pronunciación y escritura) como con su significado. Por ello, este primer contacto debe de realizarse de tal manera que los estudiantes sean capaces de utilizar sus habilidades oral y escrita, y competencias tanto lingüística como comunicativa.

Tipos de presentación.

- Explicación con ejemplos (“silla” es...)
- Ilustraciones verbales (objetos reales, fotos, dibujos, mímica, etc.)
- Antónimos y sinónimos (“lleno” es contrario de vacío)

- Definición (“calle” consiste en...)
- A través del contexto

Para conseguir que el léxico sea bien aprendido se debe...

- Dar un modelo claro de pronunciación, lo que no significa pronunciar demasiado despacio.
- Trabajar el acento fonético como el gráfico.
- Una vez que los estudiantes hayan oído/visto el modelo, es conveniente que repitan oralmente.
- No olvidar escribir la palabra junto con el artículo, para que aprendan el léxico y su género a la vez.
- Asegurar que los estudiantes hayan aprendido, usando preguntas de comprobación, como preguntar lo contrario, preguntar una expresión parecida o pedir una definición.

c) Práctica

La práctica del léxico puede darse por medio de actividades que integran las cuatro habilidades lingüísticas, Siqueira (s.f) propone las siguientes actividades en la Tabla 13.

En suma, se conoce una palabra comunicativamente cuando se...

- es capaz de pronunciarla,
- es capaz de escribirla,
- sabe reconocerla al oírla (de forma aislada o en combinación con otras palabras) o al verla escrita,
- evoca el momento en que se la necesita,
- se sabe cómo funciona gramaticalmente, es decir, si es un verbo, se conoce la conjugación, en el caso de un adjetivo, se conoce su concordancia,
- conoce su significado,
- se sabe utilizar de forma adecuada en el contexto, y
- sabe no abusar de ella.

Tabla 13

Actividades para la enseñanza del léxico

Actividad	Objetivo	Nivel	Procedimiento
Asociación de palabras	Práctica de vocabulario y entrenamiento de la memoria.	Todos	Los estudiantes se sientan en círculo, uno de ellos es elegido para empezar la actividad. El estudiante elige un tema y la primera palabra, todos los demás deben ir añadiendo la suya dentro del mismo campo semántico de la palabra dicha.
Palabra intrusa	Reconocimiento de vocabulario, práctica auditiva e identificación de temas.	Básico e intermedio	<p>El maestro prepara con antelación una lista de 10 palabras, luego lee despacio la lista mientras los estudiantes escuchan, pero no pueden tomar nota. El maestro lee una vez más, rápidamente sin pausas y lee por última vez cambiando una o dos palabras, los estudiantes tienen que identificar y escribir las palabras intrusas. Después deben de identificar a que tema pertenecen las palabras que no son intrusas.</p> <p>Sugerencias de lista.</p> <ul style="list-style-type: none"> - pelo, ceja, pestañas, labios, mejillas, dientes, mentón, oreja, frente y ojos; - sofá, cama, estante, ropero, horno, cocina, mesa, silla y armario; - papa, zanahoria, ajo, col, lechuga, y maíz.
Diccionario	Composición de párrafos.	Avanzado	El maestro selecciona de periódicos, revistas o libros, varios párrafos. En cada párrafo deja en blanco una o más palabras. Los párrafos con las lagunas se doblan y se meten en una bolsa. En otra bolsa el maestro pone palabras que faltan con por lo menos dos significados más. En grupos los estudiantes retiran de las bolsas los párrafos y tantas palabras según sean las lagunas. Los estudiantes de cada equipo pueden comercializar las palabras, gana el equipo que llene la mayor cantidad de blancos en un tiempo determinado.
Tutti-frutti	Fomentar la agilidad mental, memoria y la práctica de vocabulario.	Intermedio y avanzado	Los estudiantes deben de poner en una hoja columnas para rellenarlas según lo determinado, pueden ponerse los apartados que se deseen, una sugerencia sería, herramientas, nombres femeninos, nombres masculinos, material de higiene y las partes del cuerpo. Todos juegan al mismo tiempo durante tres minutos, el maestro controla el tiempo, siempre un estudiante escoge la letra inicial y la dice en voz alta a los demás, a partir de ese momento todos deben de rellenar las columnas con el mayor número posible de palabras que comiencen con la letra elegida. Pasado el tiempo, los estudiantes por turnos leen en voz alta las palabras que escribieron, cada palabra vale un punto, a las más raras y únicas se le asignan dos puntos, gana el estudiante que consiga el mayor número de puntos.

Nota: Elaboración propia con base en información de Siqueira (s.f).

2.4.2. Pronunciación del habla.

Para comprender la función de la pronunciación en la producción oral, conviene saber a qué se refiere.

Para Dalton y Sidlhofer (2005) la pronunciación es un sonido significativo en dos sentidos, primero porque el sonido tiene significado, es decir, forma parte del código de una lengua, en este sentido la pronunciación involucra recepción y producción de sonidos. En segundo lugar, porque se utiliza para conseguir significados en contextos de uso.

Como la pronunciación involucra la recepción y producción de sonidos, se le confunde con la fonética ya que está también estudiando los sonidos del habla, tratando de establecer una relación entre los sonidos y su escritura, tal relación en la pronunciación es nula porque su enfoque es la palabra oral y no la escrita.

Para Cantero (citado en Bartolí, 2005) los elementos de la pronunciación son el acento y la entonación. El acento se desempeña en las palabras, mientras que la entonación ejerce su influencia en la frase, ambos cumplen tres funciones al integrar el discurso, es decir, integrar los sonidos en el habla (función prelingüística); distinguir frases declarativas, interrogativas y enfáticas (función lingüística); y transmitir emociones (función expresiva). El enfoque comunicativo ha planteado la alternativa de la pronunciación comprensiva, no obstante, para Bartolí (2005) el enfoque comunicativo se ha quedado corto en este tema, porque los docentes no saben cómo integrar la pronunciación comprensiva en clase, no ha habido respuestas de cómo integrar la pronunciación en este enfoque y los manuales y actividades que intentan vincular la pronunciación con la comunicación se siguen apoyando en la escritura.

Para que la enseñanza de la pronunciación se ajuste a los parámetros del enfoque comunicativo, Bartolí propone:

- Desvincular la escritura de la enseñanza de la pronunciación.

- Integrar en los objetivos de enseñanza el concepto de inteligibilidad, el cual comprende comprensión oral, fluidez oral, pronunciación de sonidos aislados y en contacto (integrados en el discurso).
- Que el primer contacto que los estudiantes tengan con la LE sea a través de la lengua oral.
- Que las actividades de pronunciación tengan como objetivo fomentar el proceso de adquisición fónica.
- Que en las actividades de pronunciación sobresalga la función prelingüística.

2.4.3. Corrección vs fluidez

Bartolí señala que la corrección del habla se enfoca en señalar los errores como si el estudiante fuera un hablante defectuoso, como alternativa el enfoque comunicativo apuesta por una corrección que no afecte la eficacia de la comunicación, la cual indica que interrumpir al alumno cuando está concentrado en su discurso perjudica su espontaneidad y fluidez. Al respecto Cortés (2000) menciona que es preferible anotar los errores y en un momento oportuno comentarlos, sin embargo, si son actividades de habla controlada en el que el alumno imita un modelo (p. ej. lee un texto), no hay inconveniente para que se realicen en el acto las correcciones que se estimen oportunas.

La fluidez y la corrección son dos parámetros en la enseñanza de una LE, practicar la lengua anteponiendo la fluidez o practicar la lengua anteponiendo la corrección. Según el Centro Virtual Cervantes (1997-2018) la fluidez es “La habilidad de procesar la lengua con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos.” Sin embargo, como se dispone de más tiempo para procesar la lengua escrita, la fluidez es pasada por alto por eso se cree que la fluidez es un proceso automático y además resultado de ejercicios de comprensión.

Una de las características enfoque comunicativo es que los estudiantes de una LE hablen con fluidez, esto se logra impulsándolos a hablar en situaciones comunicativas, las cuales involucran actividades de interacción social.

En resumen, los objetivos del enfoque comunicativo son el desarrollo de la competencia comunicativa, el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas y la negociación de significado a partir de la interdependencia de la lengua con la comunicación. Como resultado, el alumno participa activamente en su proceso de aprendizaje adquiriendo más independencia del maestro, el libro y las reglas gramaticales, el profesor monitorea el aprendizaje de los estudiantes y el proceso de enseñanza-aprendizaje refleja los objetivos del enfoque. En la selección y organización de las actividades la secuencia didáctica que propone Littlewood (1998) muestra la aplicación práctica de los principios del enfoque, sin embargo, el enfoque permite que las secuencias didácticas cambien de acuerdo a los factores de aprendizaje.

En lo que respecta a la enseñanza de vocabulario, pronunciación y fluidez ha habido propuestas desde el enfoque comunicativo. En la enseñanza de vocabulario Siqueira (s.f.) propone una opción desde el enfoque comunicativo, sin embargo, es común que su enseñanza sea desde una perspectiva gramatical por ser léxico. En cuanto a la pronunciación el enfoque comunicativo sugiere la pronunciación comprensiva, sin embargo, no ha habido respuestas de cómo integrar la pronunciación a este enfoque, y las actividades que intentan vincular la pronunciación con la comunicación se siguen apoyando en la escritura (Bartolí, 2005). Por último, para lograr la fluidez el enfoque apuesta por una corrección que no afecte la comunicación, sin embargo, se dispone de más tiempo para procesar la lengua escrita que la práctica de la fluidez es pasada por alto creyendo que es un proceso automático producto de ejercicios de comprensión.

Los maestros del CEAL emplean una metodología en la enseñanza del inglés para conocerla se realizó una investigación de campo con un enfoque mixto, la cual se expone en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Enfoque metodológico, diseño de instrumentos, descripción de datos y análisis de resultados.

3.1. Enfoque.

El enfoque que encauzará esta fase es el enfoque mixto, con la finalidad de que al emplear ambos enfoques se obtenga una visión general y holística, de las bondades y limitaciones del enfoque comunicativo en la producción oral.

Con esto en mente los objetivos en esta fase son: describir las secuencias didácticas de las clases de inglés, medir y explicar estadísticamente la posible intervención del enfoque comunicativo en las clases, comprender e interpretar las opiniones de los maestros de inglés sobre las actividades de producción oral y analizar la efectividad del enfoque comunicativo en el aumento de vocabulario, pronunciación, fluidez e interacción.

Describir las secuencias didácticas sigue una lógica inductiva por la inicial inmersión al campo a través de las observaciones, en las cuales se registraron las secuencias didácticas de las clases de inglés, los datos obtenidos fueron textuales.

La interacción en este proceso fue próxima y empática porque en las observaciones hubo comunicación inesperada, cuando los maestros llegaron a considerar al observador como un estudiante más, y prevista cuando se necesitó hablar con los maestros para solicitar el permiso de observar la clase.

En el progreso de las observaciones los valores y creencias del observador, influyeron en la redacción de estas, por lo que conocía del enfoque comunicativo y lo que pensaba acerca de la producción oral.

En este contexto, la teoría desempeñó un papel menos importante, aunque fue primordial para el análisis posterior.

A través de estas observaciones se pudieron establecer las categorías de análisis para el guión de la entrevista.

Posteriormente se llevaron a cabo otras observaciones para medir la participación del enfoque comunicativo en las clases. En esta etapa se utilizó un instrumento estandarizado, los datos obtenidos fueron numéricos y una vez recolectados se transfirieron a una matriz, fue así como los resultados obtenidos se presentaron usando tablas de distribución de frecuencias y gráficas. El análisis de los resultados fue sistemático porque se desarrolló siguiendo las categorías de análisis, y estadístico porque se describieron y explicaron los cambios de las categorías estadísticamente.

Con el propósito de lograr el ideal de objetividad se consideraron procedimientos de estadística descriptiva, los cuales permitieron alcanzar confiabilidad y validez en los resultados como en el análisis, así como una interacción distanciada e imparcial para evitar que los juicios del investigador influyeran en el análisis. Este proceso siguió una lógica deductiva porque las variables de análisis utilizadas en el instrumento se hallaron en la teoría, por lo tanto, en esta etapa la teoría obtuvo un papel crucial en la investigación.

Para identificar las posturas de los maestros respecto a las actividades que realizan para desarrollar la producción oral se llevaron a cabo entrevistas, para lo cual se consideró condiciones de interacción próxima para obtener información personal, retroalimentación y confianza.

El análisis de estas se llevó a cabo considerando las creencias y experiencias del entrevistador, así como las de los maestros respecto al tema del enfoque comunicativo y a la producción oral.

La teoría sirvió como un marco de referencia para analizar los datos obtenidos. La lógica que siguió este proceso fue inductiva, porque se consideraron los conocimientos previos y las experiencias que tuvo el entrevistador como estudiante del CEAL.

3.2. Escenario y sujetos participantes

Se realizó un estudio de campo en el CEAL de la UPN con el propósito de conocer las bondades y limitaciones del enfoque comunicativo en la producción oral.

Según la página oficial de la UPN, este centro desarrolla e impulsa la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés, francés) y originarias en diferentes niveles, mediante cursos semestrales e intersemestrales en diferentes modalidades presencial, mixta y a distancia, entre sus funciones están:

- Tutorías en apoyo al aprendizaje de lenguas.
- Elaboración y aplicación de exámenes de certificación y de comprensión lectora.
- Elaboración de materiales de aprendizaje ligados a los contenidos curriculares de la UPN.
- Formación de profesores a través de cursos y diplomados.
- Desarrollo de líneas de investigación.
- Coordinación de clubes de conversación y actividades culturales.
- Apoyo a los programas de movilidad estudiantil.

La muestra que se escogió es producto de una selección por casos comparables, porque el enfoque de este estudio es la práctica metodológica de tres maestros de inglés, en relación con el tema de la producción oral. Estos maestros cumplieron con atributos como enseñar en una modalidad escolarizada y estar laborando en el CEAL.

3.3. Diseño de instrumentos, descripción de datos y análisis de resultados

3.3.1. Primera guía de observación.

Se realizó un estudio exploratorio para tener un primer acercamiento al escenario donde se desarrolló la investigación, por medio de instrumentos de observación y entrevista.

La guía de observación que se utilizó se estructuró siguiendo el modelo de Ma. Bertely (2000) (Anexo A “Formato de observación”). Los datos fueron de carácter descriptivo posibilitando la clasificación y relación de los supuestos teóricos con los empíricos, como resultado surgieron nuevas categorías de análisis sobre la producción oral.

Las categorías de análisis que se estructuraron con base en las observaciones fueron las siguientes.

Tabla 14
Categorías de análisis

Categoría	Actividades
Vocabulario	Memorización de listas Elaboración de diálogos Lectura Repetición Dictado Presentación de vocabulario Afijos Uso del diccionario
Pronunciación	Corrección Ayuda entre pares Deletrear Preguntas Repetición Comparación de sonidos con los del español Reglas de pronunciación Lectura
Fluidez	Conversaciones Paráfrasis Lectura Debate Actividades de resolución de problemas Role play's
Interacción comunicativa	Debates Conversaciones Role play's Participación impuesta Ejercicios de libro Resolución de ejercicios por parejas o equipos

Nota: Elaboración propia.

El primer guion de entrevista (Anexo B) se realizó con base en las categorías de análisis de la Tabla 14, posteriormente se realizó el pilotaje con tres maestros de inglés, y finalmente se realizaron las correcciones al guion de la entrevista.

El guion de entrevista corregido (Anexo C) incluyó seis aspectos: preguntas biográficas, método de enseñanza, vocabulario, pronunciación, fluidez e interacción.

3.3.2. Segunda guía de observación.

Para medir la participación del enfoque comunicativo en las clases se llevaron a cabo otras observaciones usando un instrumento estandarizado de observación (Anexo D)

El desarrollo de las observaciones y las aplicaciones de las entrevistas se distribuyeron como se presenta en la Tabla 15.

Tabla 15

Desarrollo de la observación y aplicación de la entrevista e instrumento

Maestros	J01	G02	J03	A04	R05	AD06
Observación	*		*			*
Pilotaje	*	*	*			
Observaciones con el instrumento estandarizado				*	*	*
Aplicación del guion corregido				*	*	

Nota: Elaboración propia.

Las categorías de análisis que se consideraron para el instrumento estandarizado son las siguientes.

Tabla 16

Categorías de análisis

Categoría	Descripción
1. Los estudiantes son animados a hablar en situaciones bajo la guía del maestro.	El maestro establece condiciones comunicativas, en las cuales los estudiantes se vean impulsados a hablar.
2. El material les permite generar lenguaje improvisado.	El material promueve actividades donde los estudiantes hablen sin seguir un patrón establecido.
3. El lenguaje es contextualizado.	El enfoque comunicativo destaca la utilidad del contexto en el aprendizaje de una LE, porque da sentido a las funciones y estructuras gramaticales.
4. Uso del español	Para el enfoque comunicativo el uso de la L1 está permitido siempre y cuando sea necesario.
5. Traducción	Para el enfoque comunicativo el uso de la traducción está permitido siempre y cuando sea necesario.
6. Corrección implícita del habla.	Las correcciones se realizan dentro de un contexto para que la comunicación no se vea afectada, es decir, no se detiene la comunicación para señalar un error.
7. Pronunciación comprensiva	Aquella que otorga especial atención a la articulación, dicción y enunciación correcta de las palabras.
8. Los estudiantes recrean la lengua a través del ensayo y el error.	Mediante actividades pre-comunicativas, los estudiantes practican las estructuras gramaticales que hayan aprendido recientemente.
9.	
10. La lengua se aprende a través del sistema comunicativo.	A través de encuentros comunicativos que el estudiante tenga con la LE.
11. Memorización de diálogos.	El enfoque comunicativo descarta el uso de la memorización.

12. Secuencias de unidades determinadas por contenido significativo.	Los contenidos están constituidos para que los nuevos conocimientos conecten con los anteriores, y con ello mantener el interés de los estudiantes e incrementar su producción oral.
13. Los estudiantes son animados a comunicarse solo en inglés.	Hace referencia a las amonestaciones explícitas que hacen los maestros para usar preferentemente la LE.
14. Negociación de significado	Participación del estudiante al tratar de hacerse entender y en comprender a sus compañeros, para crear un solo sentido a sus intercambios verbales.
15. Integración de las cuatro habilidades lingüísticas.	Involucra la práctica de ejercicios de comprensión como ejercicios de producción.
16. La enseñanza está centrada en el estudiante y en sus necesidades lingüísticas.	El maestro trata cualquier situación que dificulte el aprendizaje de los estudiantes.
17. Se acepta cualquier recurso que ayude a los estudiantes.	El enfoque comunicativo está abierto a cualquier recurso que favorezca el aprendizaje de una LE.

Nota: Elaboración propia con base en Domian, et al. (2011)

Para identificar la frecuencia de las categorías se consideró la escala tipo Likert y listas de control con la siguiente codificación en la Tabla 17.

Tabla 17
Codificación

Frecuencias	Código
Siempre	5
Casi siempre	4
A veces	3
Casi nunca	2
Nunca	1
Sí	2
No	1

Nota: Elaboración propia.

Las categorías que corresponden a la escala Likert son de la 1-11 y las categorías que corresponden a la lista de control son de la 12-16, sin embargo, para las categorías 5 y 10 se invirtieron los valores de la escala porque no son categorías comunicativas.

3.3.2.1. Descripción de datos.

Se presentan las tablas de distribución de frecuencias con sus gráficas, se dividen en categorías, fechas de las clases, la suma de frecuencias y las frecuencias de los valores.

La Tabla 18 muestra los datos recogidos de la observación del enfoque comunicativo en seis clases del primer grupo de inglés nivel cuatro.

Tabla 18
Enfoque comunicativo en clase de inglés-nivel 4

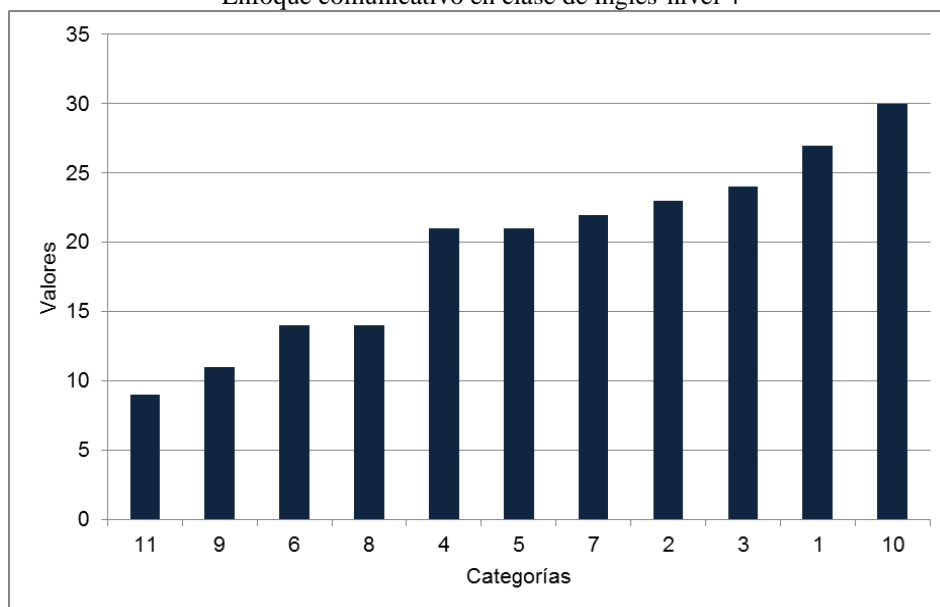
Enfoque comunicativo en clase	Fechas/clase						Σ	Frecuencia				
	oct.		nov.			dic.		5	4	3	2	1
Categorías	13	20	10	17	24	1	Σ	5	4	3	2	1
1. Producción oral a través de situaciones	5	5	4	4	4	5	27	3	3	0	0	0
2. Lenguaje improvisado	5	4	3	3	4	4	23	1	3	2	0	0
3. El lenguaje se utiliza en un contexto	5	5	4	1	4	5	24	3	2	0	0	1
4. Español	3	3	3	4	4	4	21	0	3	3	0	0
5. Traducción	5	5	5	2	2	2	21	3	0	0	3	0
6. Corrección implícita del habla	1	1	1	5	5	1	14	2	0	0	0	4
7. Pronunciación comprensiva	5	5	5	5	1	1	22	4	0	0	0	2
8. Producción oral a través del ensayo y el error	1	1	1	3	4	4	14	0	2	1	0	3
9. Aprendizaje por el sistema comunicativo	1	3	1	1	1	4	11	0	1	1	0	4
10. Memorización de diálogos	5	5	5	5	5	5	30	6	0	0	0	0
11. Contenido significativo	1	1	4	1	1	1	9	0	1	0	0	5
Σ	37	38	36	34	35	36	216					

Enfoque comunicativo en clase	Fecha/clase						Σ	Frecuencias	
	oct.		nov.			dic.		2	1
Categorías	13	20	10	17	24	1	Σ	2	1
12. Se estimula a usar solo en inglés	2	1	2	2	2	1	10	4	2
13. Negociación de significado	2	1	1	2	2	2	10	4	2
14. Cuatro habilidades lingüísticas	1	2	2	1	1	2	9	3	3
15. Enseñanza centrada en el estudiante	2	1	1	1	1	1	7	1	5
16. Se acepta cualquier recurso	2	2	1	1	1	1	8	2	4
Σ	9	7	7	7	7	7	44		

Nota: Elaboración propia.

Las gráficas 1 y 1.2 presentan los resultados de las sumas de frecuencias de cada categoría.

Gráfica 1
Enfoque comunicativo en clase de inglés-nivel 4



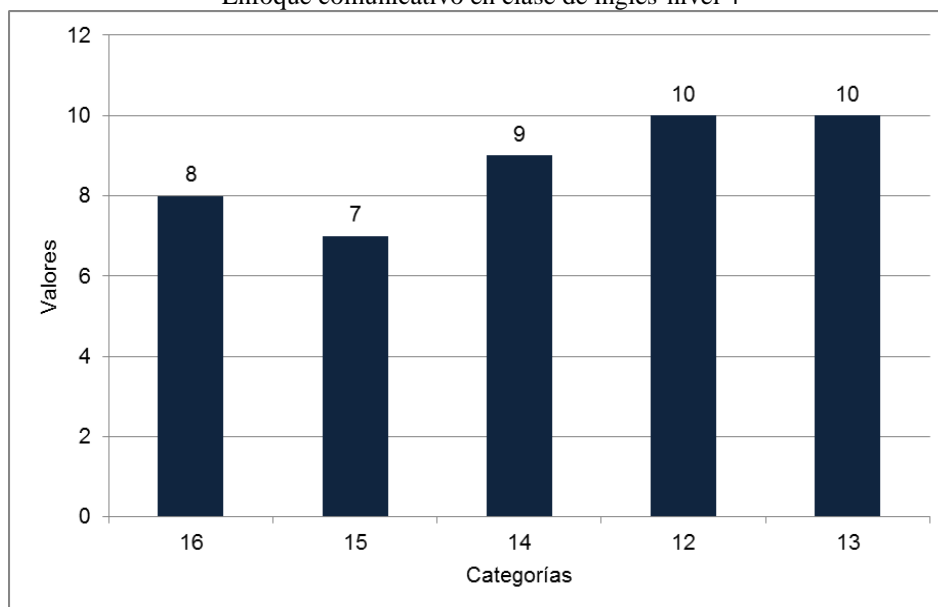
El promedio de las categorías 1-11 es de 19.63, por lo tanto, los resultados manifiestan que:

Las categorías 9 y 11 se sitúan por debajo de la media, esto indica que, en la mayoría de las clases, el sistema comunicativo no guió el aprendizaje del inglés y las unidades no se organizaron para que los aprendizajes previos conecten con los nuevos, y de esta manera generar un aprendizaje significativo.

En cuanto a las categorías 2-8 se posicionan en la media, esto indica que a menudo el material les permitía generar lenguaje improvisado, se procuró la producción oral a través del ensayo y del error, así como la pronunciación comprensiva. Además, el uso del lenguaje contextual, del español, de la traducción y de la corrección implícita fue frecuente, aunque su práctica no fue desmedida.

Por último, las categorías 1 y 10 se ubican por encima de la media, esto indica que continuamente se estimulaba la producción oral con las situaciones comunicativas a las que se veían expuestos los estudiantes. Aunque la categoría 10 (no comunicativa) también es mayor a la media, manifiesta que los estudiantes recurren constantemente a la memorización de diálogos.

Grafica 1.2
Enfoque comunicativo en clase de inglés-nivel 4



El promedio de las categorías 12-16 es de 8.8, por lo tanto, estas categorías se ubican en la media, esto indica que se procura la negociación de significado, el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, la enseñanza centrada en el estudiante y en sus necesidades lingüísticas, que los estudiantes sean animados a comunicarse solo en inglés y aceptar cualquier recurso que ayude a los estudiantes.

La Tabla 19 muestra los datos recogidos de la observación del enfoque comunicativo en cuatro clases del segundo grupo de inglés nivel cuatro.

Tabla 19
Enfoque comunicativo en clase de inglés-nivel 4

Enfoque comunicativo en clase	Fecha/clase					Frecuencia				
	oct.		nov.							
Categorías	16	30	13	27	Σ	5	4	3	2	1
1. Producción oral a través de situaciones	4	1	4	4	13	0	3	0	0	1
2. Lenguaje improvisado	5	3	3	4	15	1	1	2	0	0
3. Contexto social	5	1	4	5	15	2	1	0	0	1
4. Español	5	4	3	1	13	1	1	1	0	1
5. Traducción	5	5	5	3	18	3	0	1	0	0
6. Corrección implícita del habla	1	5	5	4	15	2	1	0	0	1

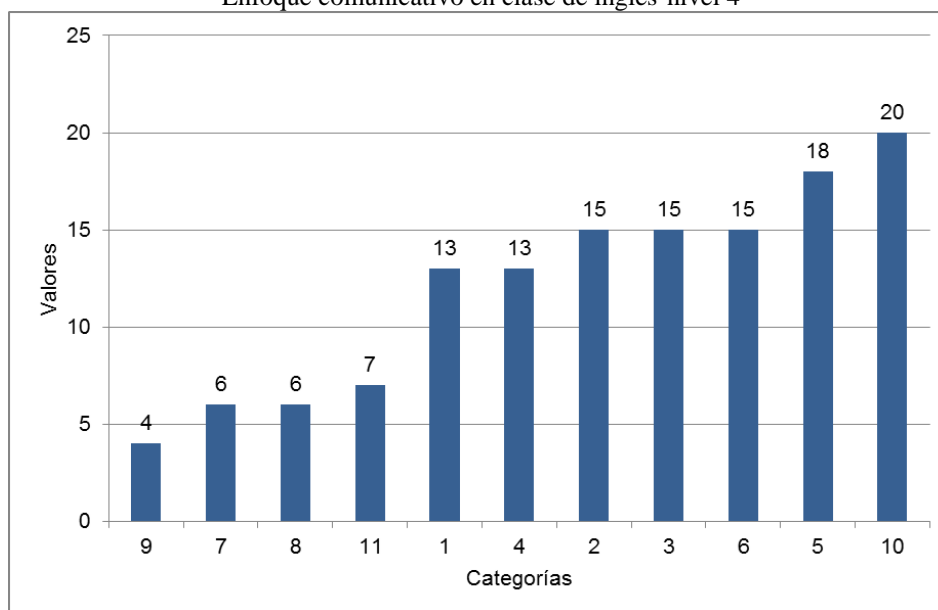
7. Pronunciación comprensiva	1	3	1	1	6	0	0	1	0	3
8. Producción oral a través del ensayo y el error	1	1	1	3	6	0	0	1	0	3
9. Aprendizaje por el sistema comunicativo	1	1	1	1	4	0	0	0	0	4
10. Memorización de diálogos	5	5	5	5	20	4	0	0	0	0
11. Contenido significativo	1	1	4	1	7	0	1	0	0	3
Σ	34	30	36	32	132					

Enfoque comunicativo en clase	Fecha/clase				Σ	Frecuencias	
	oct.		nov.			2	1
Categorías	16	30	13	27			
12. Se estimula a usar solo el inglés	2	1	1	1	5	1	3
13. Negociación de significado	1	2	2	2	7	3	1
14. Cuatro habilidades lingüísticas	2	2	2	2	8	4	0
15. Enseñanza centrada en el estudiante	1	1	1	1	4	0	4
16. Se acepta cualquier recurso	1	1	2	1	5	1	3
Σ	7	7	8	7	29		

Nota: Elaboración propia.

Las gráficas 2 y 2.1 presentan los resultados de las sumas de frecuencias de cada categoría.

Grafica 2
Enfoque comunicativo en clase de inglés-nivel 4



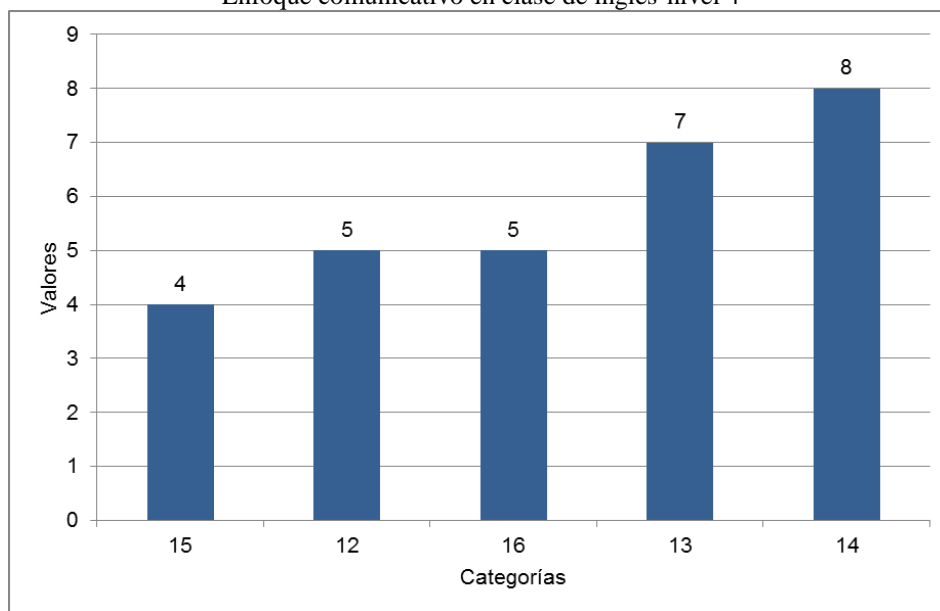
El promedio de las categorías 1-11 es de 12, por tanto, los resultados manifiestan que:

Las categorías 7, 8, 9 y 11 se sitúan por debajo de la media, esto indica que, en la mayoría de las clases, no se practicó la pronunciación comprensiva, no se procuró la producción oral a través del ensayo y error, el sistema comunicativo no guió aprendizaje del inglés y las unidades no se organizaron para que los aprendizajes previos conecten con los nuevos, y de esta manera generar un aprendizaje significativo.

Por su parte, las categorías 1, 2, 3, 4 y 6 se posicionan en la media, esto indica que a menudo se estimulaba la producción oral a través de situaciones comunicativas y el material les permitía generar lenguaje improvisado. Además, el uso del lenguaje contextual, del español y de la corrección implícita fue frecuente, aunque su práctica no fue desmedida.

Por último, las categorías 5 y 10 se ubican por encima de la media, esto indica que continuamente los estudiantes acudían a la traducción y a la memorización.

Gráfica 2.1
Enfoque comunicativo en clase de inglés-nivel 4



El promedio de las categorías 12-16 es de 5.8, por tanto, las categorías se posicionan en la media. Cabe destacar que en las seis clases la enseñanza no estuvo centrada en el estudiante ni en sus necesidades lingüísticas según las tablas de distribución de frecuencias, pero se

practicaban las cuatro habilidades lingüísticas y la negociación de significado. La Tabla 20 muestra los datos recogidos de la observación del enfoque comunicativo en siete clases de inglés nivel tres.

Tabla 20
Enfoque comunicativo en clase de inglés-nivel 3

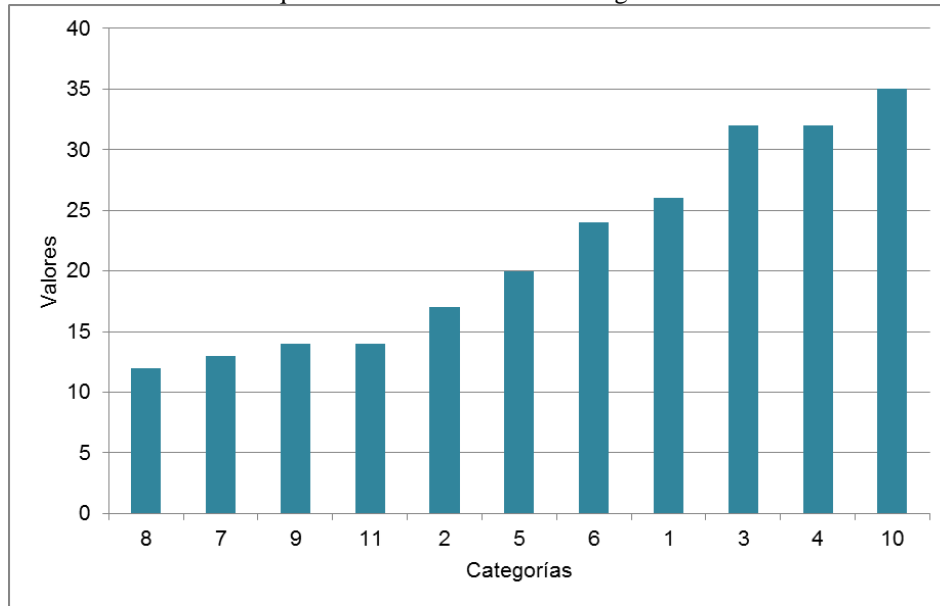
Enfoque comunicativo en clase	Fecha/clase								Σ	Frecuencia				
	sep.		oct.			nov.		5		4	3	2	1	
Categorías	6	13	11	18	25	8	29							
1. Producción oral a través de situaciones	4	4	3	5	1	5	4	26	2	3	1	0	1	
2. Lenguaje improvisado	1	4	1	3	4	1	3	17	0	2	2	0	3	
3. Contexto social	4	4	4	5	5	5	5	32	4	3	0	0	0	
4. Español	4	4	4	5	5	5	5	32	4	3	0	0	0	
5. Traducción	2	2	2	2	2	5	5	20	2	0	0	5	0	
6. Corrección implícita del habla	4	3	5	5	5	1	1	24	3	1	1	0	2	
7. Pronunciación comprensiva	1	1	1	4	4	1	1	13	0	2	0	0	5	
8. Producción oral a través del ensayo y el error	3	1	4	1	1	1	1	12	0	1	1	0	5	
9. Aprendizaje por el sistema comunicativo	5	1	2	3	1	1	1	14	1	0	1	1	4	
10. Memorización de diálogos	5	5	5	5	5	5	5	35	7	0	0	0	0	
11. Contenido significativo	1	1	1	1	1	5	4	14	1	1	0	0	5	
Σ	34	30	32	39	34	35	35	239						

Enfoque comunicativo en clase	Fecha								Σ	Frecuencias	
	sep.		oct.			nov.		2		1	
Categorías comunicativas	6	13	11	18	25	8	29				
12. Se estimula a la comunicación en inglés	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	
13. Negociación de significado	2	2	1	1	1	1	2	10	3	4	
14. Cuatro habilidades lingüísticas	2	2	2	1	2	2	2	13	6	1	
15. Enseñanza centrada en el estudiante	2	2	2	2	2	1	1	12	5	2	
16. Se acepta cualquier recurso	2	1	1	2	2	2	1	11	4	3	
Σ	9	8	7	7	8	7	7	53			

Nota: Elaboración propia.

Las gráficas 3 y 3.1 presentan los resultados de las sumas de frecuencias de cada categoría.

Grafica 3
Enfoque comunicativo en clase de inglés-nivel 3



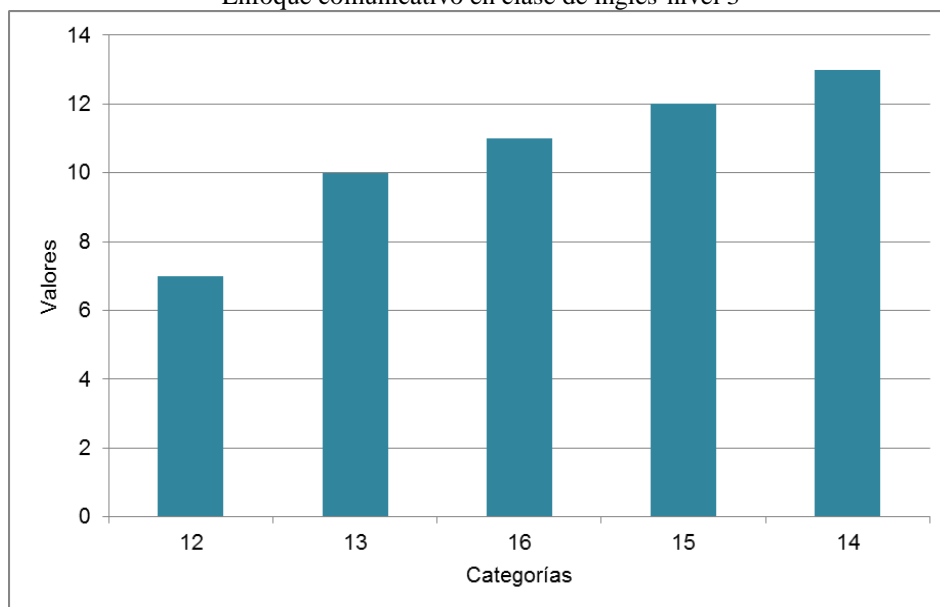
El promedio de las categorías 1-11 es de 21.72, por lo tanto, los resultados revelan que:

Las categorías 7, 8, 9 y 11 se ubican por debajo de la media, esto indica que, en la mayoría de las clases, no se practicó la pronunciación comprensiva, no se procuró la producción oral a través del ensayo y el error, el sistema comunicativo no guió el aprendizaje del inglés y las unidades no se organizaron para que los aprendizajes previos conecten con los nuevos, y de esta manera generar un aprendizaje significativo.

En cuanto a las categorías 1, 2, 5 y 6 se sitúan en la media, esto indica que a menudo se estimulaba la producción oral a través de situaciones comunicativas y el material les permitía generar lenguaje improvisado. Además, el uso de la traducción y la corrección implícita del habla fue frecuente, aunque su práctica no fue desmedida.

Por último, las categorías 3, 4 y 10 se posicionan por encima de la media, esto indica que continuamente se usaba el lenguaje contextual, el español y la memorización de diálogos.

Grafica 3.1
Enfoque comunicativo en clase de inglés-nivel 3



El promedio de las categorías 12-16 es de 10.6, por tanto, las categorías se posicionan en la media, cabe destacar que en las seis clases los estudiantes no eran animados a comunicarse solo en inglés, según las tablas de distribución de frecuencias.

3.3.2.2. Análisis de resultados.

La presencia del enfoque comunicativo en los tres grupos de inglés observados queda establecida de la siguiente manera.

Los estudiantes son animados a hablar en situaciones bajo la guía del maestro.

Se distingue la puntuación casi igualitaria de los grupos de inglés 4 y 3 con valores de 27 y 26, mientras que el segundo grupo de inglés 4 no logro un valor medio. En este sentido, se ejercita la producción oral con mayor constancia en estos grupos mediante situaciones comunicativas, las cuales son dispuestas por los maestros.

Los maestros para establecer situaciones comunicativas recurren a preguntas, información compartida y a solicitar más información.

Tabla 21
Formas de establecer situaciones comunicativas

Ejemplos		
Preguntas	Maestro- Grupo	El maestro hace preguntas abiertas al grupo en general, por ejemplo, si el tema de la clase es “ <i>Ideas preconcebidas</i> ”, el maestro pregunta ¿Te han tratado de una forma prejuiciosa?; o si el tema es “ <i>Hábitos alimenticios</i> ”, el maestro les pregunta sobre sus hábitos alimenticios.
	Estudiante- Estudiante	Los maestros elaboran preguntas que los estudiantes deben discutir entre sí, por ejemplo, el maestro escribe en el pizarrón las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - What did you have for breakfast today? - What do you do usually have for lunch? - Do you think you eat healthy food? Why or why not? Posteriormente les dice a los estudiantes que deben de discutir en parejas o en equipos las preguntas anotadas en el pizarrón.
Información compartida	Entre los estudiantes	Los estudiantes han elaborado un escrito y tienen que buscar a dos diferentes personas para decirles lo que escribieron.
Solicitar más información	Maestro- Estudiante	Ocurre cuando el maestro le pide al alumno más explicaciones sobre algún tema, por ejemplo, un maestro al no entender el concepto de Trova (género musical), le pide al estudiante que le explique de que se trata.

Nota: Elaboración propia con base en información de los registros de observación.

El material les permite generar lenguaje improvisado.

El primer grupo de inglés 4 superó a los demás con un valor de 23, incrementando el lenguaje improvisado a través de los materiales y al mismo tiempo la producción oral. En la Tabla 22 se señalan los materiales que disponía el maestro para generar lenguaje improvisado.

El lenguaje se utiliza en un contexto social o situación.

El grupo de inglés 3 superó a los demás con un valor de 32, mientras que los dos grupos de inglés 4 descendieron obteniendo valores de 24 y 15. En la Tabla 23 se expone la manera en que el maestro disponía del lenguaje contextual.

Tabla 22
Materiales para generar lenguaje improvisado

Materiales	Ejemplos
Imágenes	El maestro reparte una hoja que tiene imágenes, luego les indica que en parejas hablen sobre la imagen imaginando a que profesión pertenece.
Preguntas e imágenes del libro	El maestro les dice a los estudiantes que discutan en parejas, las preguntas o imágenes que vienen en el libro.
Lecturas	Antes de leer la lectura, el maestro y los estudiantes conversan sobre el título y su relación con las experiencias que han tenido, para hacer una lluvia de ideas.
Escritos personales	Un voluntario lee su escrito sobre el tema que estén viendo, posteriormente en grupos comentan lo que se leyó.

Nota: Elaboración propia con base en información de los registros de observación.

Tabla 23
Formas para disponer del lenguaje contextual

	Ejemplos
Con situaciones caso	El maestro le dice al grupo, que una estudiante de intercambio vino de Inglaterra a México para hacer su servicio social en el CEAL, sin embargo, es su primera vez que llega a México ¿qué lugares le recomendarían?
Usando ejemplos	El maestro hace uso de ejemplos para que los estudiantes comprendan como se utilizan las estructuras gramaticales, por ejemplo, el maestro escribe en el pizarrón lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> - I usually drink a lot of coffee during exams - Can I have a coffee, please? Para explicar el tema de “ <i>Uncountable and countable</i> ” (cosas contables y no contables)
Usando paráfrasis	El maestro pide a un estudiante que vuelva a decir las indicaciones de una actividad, usando un lenguaje menos elaborado.
Usando temas de interés	El tema de una clase fue la música, de ahí se desarrollaron todas las actividades.
Explicando más sobre el tema	El maestro y los estudiantes están hablando sobre deportes diciendo: ¿cuáles conocen?, ¿cuáles practican?, ¿qué deportistas conocen?, etc., Posteriormente el maestro les pregunta ¿conocen a Serena Williams?, ellos le dicen que sí y el maestro les empieza a explicar la trayectoria de esta tenista.
Usando experiencias personales	Para que los estudiantes comprendan como se utilizan las comparaciones, el maestro lee un escrito que hizo usando las comparaciones en los miembros de su familia.

Nota: Elaboración propia con base en información de los registros de observación.

Uso del español.

El grupo de inglés 3 alcanzó un valor alto dentro de esta categoría, este resultado es comprensible porque los estudiantes aun no tienen un dominio consolidado del idioma.

Entre tanto los valores para los dos grupos de inglés 4 fueron de 13 y 21, lo cual resulta favorable en relación con lo que pide el enfoque comunicativo de la lengua materna.

Uso de la traducción.

Los tres grupos obtuvieron valores mínimos de 21, 18 y 20, lo cual resulta favorable en relación con lo que pide el enfoque comunicativo de la traducción.

Corrección implícita del habla.

El grupo de inglés 3 superó a los demás con un valor de 24, mientras que los dos grupos de inglés 4 obtuvieron valores casi igualitarios de 14 y 15, esto puede indicar que en estos grupos el maestro no hace uso de la corrección implícita, porque los estudiantes tienen un dominio consolidado del idioma o el maestro prefiere usar otro tipo de corrección.

Los registros de observación señalan que la manera más común de corrección implícita es el eco, por ejemplo, en una clase los estudiantes conversan sobre géneros musicales, uno de los estudiantes se equivoca y el maestro repite la palabra correcta sin afectar la conversación.

Pronunciación comprensiva.

El primer grupo de inglés 4 superó a los demás con un valor de 22, mientras que el grupo de inglés 3 tuvo un valor medio de 13 y el segundo grupo de inglés 4 de 6. En la Tabla 24 se expone la manera en que el maestro ponía en práctica la pronunciación comprensiva.

Los estudiantes recrean la lengua a través del ensayo y el error.

Los tres grupos presentan valores bajos como 14, 12 y 6, lo cual indica que en los tres grupos las actividades pre-comunicativas no son frecuentes.

La lengua se aprende a través del sistema comunicativo.

Los tres grupos presentan valores bajos de 14, 11 y 4, en este sentido, aprender inglés comunicativamente no es prioritario en la metodología de los maestros del CEAL.

Tabla 24
Ejemplos de pronunciación comprensiva

Ejemplos
1. Al hacerle una corrección a un estudiante sobre un auxiliar, el maestro lo escribe en el pizarrón, lo pronuncia de manera correcta y luego lo repiten los alumnos.
2. Después de escuchar a un extranjero de Inglaterra, los estudiantes y el maestro comentan lo difícil que fue entender ese acento, así que el maestro pone algunos ejemplos de pronunciación inglesa y a la compara con la americana.
3. El maestro escribe lo siguiente en el pizarrón: <i>uncountable found mountain</i> <i>au au au</i> Escribe algunos morfemas en la parte de abajo y les enseña como pronunciar utilizando estos morfemas.
4. Para explicar la pronunciación de la abreviatura <i>i'd</i> , el maestro pone el siguiente ejemplo <i>I'd like to read</i> Luego lee la oración y los estudiantes repiten.
5. El maestro interviene mientras un estudiante lee para explicar la diferencia en la pronunciación de <i>point</i> y <i>period</i> .

Nota: Elaboración propia con base en información de los registros de observación.

Memorización de diálogos.

La memorización es un recurso al que acuden los estudiantes frecuentemente, porque los valores que alcanzaron los tres grupos son altos de 35, 30 y 20, en este sentido el aprendizaje de la lengua se ubica en un nivel léxico favoreciendo el significado gramatical.

Secuencias de unidades determinadas por contenido significativo.

Los tres grupos presentan valores bajos de 7, 9 y 14, por lo tanto, las secuencias de unidades no están constituidas para que los nuevos aprendizajes se relacionen con los previos y se conciba un aprendizaje significativo.

Los estudiantes son animados a comunicarse solo en inglés.

El primer grupo de inglés 4 superó a los demás con un valor de 14, lo cual indica que los estudiantes son continuamente animados a comunicarse solo en inglés, y como resultado usan poco el español.

Negociación de significado.

Se distingue la puntuación igualitaria del primer grupo de inglés 4 y 3 con valores de 10, mientras que el segundo grupo de inglés 4 obtuvo un valor de 4, por lo tanto, se practica con mayor constancia la negociación de significado en estos grupos y como resultado se ejercita la producción oral. En la Tabla 25 se describen algunos momentos de clase en los que hubo negociación de significado.

Tabla 25
Momentos de clase en los que hubo negociación de significado

1. Los estudiantes deben de hacer un escrito contestando las siguientes preguntas: ¿Cuál es tu lugar favorito de México?, ¿Por qué te gusta? y ¿Qué es lo que harías en ese lugar?
Después de contestar, los estudiantes hablan entre ellos comentando las similitudes y las diferencias que encontraron en sus escritos.
2. El maestro escribe lo siguiente en el pizarrón:
We are staying at the Hilton Hotel until tomorrow
Sally is reading a travel guide to Turkey right now
I am driving to work today, but usually walk
Luego les dice que en parejas deben de discutir qué tipo de oraciones son:
 - a) *action in progress*
 - b) *routine*
 - c) *temporary activity*
 - d) *fact*
3. El maestro escribe en el pizarrón las siguientes preguntas
Do you like music?
Who`s your favorite artist/band?
Who was your favorite artist?
Luego les dice que deben discutir las preguntas entre ellos.
4. Los estudiantes han elaborado un escrito, posteriormente tienen que buscar a dos compañeros para decirles lo que escribieron y finalmente de forma voluntaria van a compartirlo con el grupo.
5. Los estudiantes deben de escribir en sus cuadernos una oración que indique que fue lo que hicieron la semana pasada, después tienen que pasar su cuaderno al compañero de al lado y este tiene que continuar la historia.

Nota: Elaboración propia con base en información de los registros de observación.

Integración de las cuatro habilidades lingüísticas.

El grupo de inglés 3 superó a los dos grupos de inglés 4, por lo tanto, los estudiantes alcanzan un dominio mayor del idioma ejercitando distintas destrezas las cuales se unen en la realización de cualquier actividad que implique el uso de la lengua extranjera.

La enseñanza está centrada en el estudiante y en sus necesidades lingüísticas.

El grupo de inglés 3 superó a los dos grupos de inglés 4, por lo tanto, la disposición como la motivación del grupo para aprender una LE aumentan. En la Tabla 26 se describen momentos de clase en donde la enseñanza está centrada en el estudiante y en sus necesidades lingüísticas y emocionales.

Tabla 26
Momentos de clase en los que se atienden las necesidades de los estudiantes

<ol style="list-style-type: none">1. El maestro pone una grabación de una conversación sobre lugares turísticos, los estudiantes tienen que contestar unas preguntas y completar una tabla con la información de la conversación. Al revisar las respuestas el maestro notó que algunas están mal o incompletas, y así repite la grabación hasta que los estudiantes encuentren las respuestas correctas.2. El maestro escribe las siguientes frases en el pizarrón: <i>I agree with _____ because (I think)...</i> <i>I disagree with _____ because (I think)...</i> Luego les dice a los estudiantes, que escriban de la clase con lo que están de acuerdo o en desacuerdo, además les da la oportunidad de elegir hacer el escrito en equipos o de manera individual.3. Al terminar un ejercicio el maestro pregunta a los estudiantes, ¿tuvieron problemas para resolverlo?, ¿fue fácil o difícil?, ¿cómo se sienten?... Si la respuesta no es favorable, el maestro realiza más ejercicios para que los estudiantes practiquen más, y los errores y dudas sean desvanecidos.

Nota: Elaboración propia con base en información de los registros de observación.

Se acepta cualquier recurso que ayude a los estudiantes.

El grupo de inglés 3 sobresalió en utilizar una diversidad de materiales. Según los registros de observación los materiales que se usaron en este grupo fueron, el libro, copias, diccionario, celular, grabadora, y pizarrón electrónico.

3.3.3. Guía de la entrevista.

De los maestros observados solo se aplicó a dos la entrevista, porque uno de ellos estuvo indispuerto. La codificación asignada se presenta en la Tabla 27.

Tabla 27
Codificación

Grupo	Maestro
Inglés 3	A04
Inglés 4 (primer grupo)	R05

Nota: Elaboración propia.

Las preguntas biográficas no se presentan puesto que son irrelevantes para efecto de las conclusiones, quedan de resguardo como elementos de certeza y credibilidad en relación con el trabajo de campo realizado.

3.3.3.1. Descripción y análisis de la información.

Método.

Con relación a la pregunta, para usted *¿Qué es un método de enseñanza?* A04 respondió que un método es una serie de pasos que se siguen para alcanzar cierto objetivo, es prescriptivo y cerrado. En cambio una metodología incluye las diferentes herramientas y elementos que se van a utilizar para armar la clase, es mucho más flexible y contiene principios teóricos. Por su parte, R05 mencionó que el método es la forma en cómo se lleva la clase.

Las respuestas anteriores señalan que para A04 el método es un elemento que se puede aplicar a una diversidad de cuestiones puesto que “sigue una serie de pasos para alcanzar un objetivo”, sin embargo como se revisó en el apartado “Enfoque o método más técnica” del capítulo 2, un método se fundamenta en un enfoque el cual provee de fundamentos teóricos, lingüísticos y de aprendizaje a la organización y desarrollo del proceso de enseñanza de una LE.

En la pregunta, *¿Conoce algunos métodos para que los alumnos hablen en inglés? ¿Cuáles?*

A04 declaró que el Total Physical Response es muy eficaz para los niveles básicos, porque no se les pide a los alumnos que hablen al principio solo que escuchen, vean y traten de identificar objetos con lo que se les dice. Otro que se llama Community Language Learning con él se ayuda a los alumnos a formar sus sistemas de palabras por medio del aprendizaje

cooperativo, en él, el profesor es guía y monitor. Por último, el Communicative Language Learning, el cual proporciona a los estudiantes situaciones en las que tienen que resolver un problema, además mencionó que estos se enmarcan en el método comunicativo.

Por su parte R05 respondió que está el Communicative Approach, pero lo fundamental en la enseñanza de una LE es trabajar las cuatro habilidades lingüísticas y adaptar las clases para atender las necesidades del grupo.

Las respuestas que dieron ambos maestros manifiestan el conocimiento que tienen de los métodos de enseñanza y el enfoque comunicativo. Sin embargo, los métodos Total Physical Response y el Community Language Learning son ajenos al Enfoque Comunicativo, y este no sigue un método como tal, porque sostiene que la variación debe ser un concepto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la organización y desarrollo de la clase dependerá de los factores de aprendizaje como lo afirma R05.

En la pregunta *¿Cuáles métodos son sus preferidos?*

A04 dijo que ninguno de los anteriores, es mejor utilizar enfoques modernos que abarcan elementos de estos métodos. Declaró que prefiere el Bass Basel Language Learning, el cual abarca conceptos del enfoque comunicativo. También dijo que este enfoque trata de proporcionar una situación que se tiene que resolver usando modelos por seguir, por ejemplo, un video de gente interactuando, un audio o un texto, luego se les pide a los alumnos que presenten su trabajo al grupo, lo cual implica trabajo colaborativo y los obliga a utilizar varios procesos mentales para producir el idioma.

Para A04 en la enseñanza de una LE los métodos son antiguos, lo que ahora se usa son los enfoques y menciona uno en particular el Bass Basel Language Learning, el cual se rige por principios del enfoque comunicativo estos son:

- Usar la lengua para resolver un problema compartiendo e interpretando información, propio de las actividades comunicativas.
- El desarrollo máximo de destrezas en un plano interpersonal, propio de las actividades de interacción social.

- Usar modelos, propio de las actividades pre-comunicativas.

Por la descripción que hace A04 del Bass Basel Language Learning, se puede determinar que este no se distancia mucho del enfoque comunicativo, por lo tanto, habría que cuestionarse ¿Cuál es la innovación que aporta el Bass Basel Language Learning a la enseñanza de una LE?

Además, por la preferencia que manifiesta A04 al Bass Basel Language Learning, se puede determinar que prefiere disponer de situaciones comunicativas en las que habría que resolver un problema, en este sentido, al usar situaciones comunicativas el lenguaje se utiliza en un contexto. Lo anterior se confirma en las observaciones ya que el grupo de A04 sobresale en que los estudiantes son animados a hablar en situaciones comunicativas, y en el uso continuo del lenguaje contextual.

En la pregunta *¿Cuál es el método que usa comúnmente?*

A04 dijo que para la producción oral el Bass Basel Language Learning sería uno de los más útiles, sin embargo, en el aprendizaje de una LE el objetivo principal debe ser la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas, pero en clase el foco principal puede ser una. Por su parte, R05 mencionó que el enfoque comunicativo.

Para A04 el objetivo de enseñanza de una LE debe ser la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas, tal como lo propone el enfoque comunicativo. Lo anterior se confirma porque en los registros de observación su grupo sobresalió en este asunto. En cambio, los registros de observación señalan que el sistema comunicativo no guio el aprendizaje del grupo de R05.

En relación con la pregunta: *En su opinión ¿el uso de métodos posibilita que los alumnos incrementen su producción oral?*

Al respecto A04, mencionó que el enfoque principal debe ser el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje. Y R05 dijo que se debe ayudar a que los alumnos hablen más, porque muchas veces saben cómo decirlo pero les da miedo.

Las respuestas que manifiesta A04 concuerdan con lo que establece el enfoque comunicativo sobre el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas y de la comunicación. Por otro lado, R05 hace hincapié en que se debe tratar la inseguridad de los estudiantes cuando hablan, lo cual muestra una afinidad con la hipótesis del filtro afectivo.

En relación con la pregunta: *Para usted ¿Cuáles son los elementos que se deben de considerar para que los alumnos hablen en inglés?*

Al respecto A04, dijo que todas las habilidades del idioma porque van entrelazadas, y aun cuando se trate de dar énfasis a una de ellas no puede ir aislado de las otras. Por su parte R05 manifestó que se tiene que trabajar todo, teniendo en cuenta la respuesta de los alumnos.

Las conclusiones a las que se pudo llegar de las respuestas de los maestros en este apartado son las siguientes:

- Ambos maestros consideran que más que el uso de métodos para el desarrollo de la producción oral, lo fundamental es el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas.
- En la enseñanza de una LE los factores de aprendizaje deben ser una prioridad, porque permiten adaptar la clase a las necesidades del grupo, y así se estimula la producción oral.

Vocabulario.

En la pregunta, *¿Qué actividades realiza para que los alumnos incrementen su vocabulario?*

A04 dijo que les dan a los estudiantes textos o diálogos cortos grabados, y se desarrollan actividades de vocabulario, a veces puede ser antes (se presenta el vocabulario antes de las actividades de lectura y de comprensión auditiva) o después (a partir del texto los alumnos sacan palabras o bien el profesor les dice que palabras deben identificar). También mencionó que se desarrollan actividades para que los alumnos identifiquen palabras a partir

del contexto, de esta manera conocerán el significado. Por su parte R05, dijo que el trabajo en equipo porque entre ellos se pueden explicar y decir palabras nuevas, además con las lecturas se pueden encontrar palabras nuevas.

En las observaciones ambos maestros usan las lecturas para la enseñanza de vocabulario, porque los estudiantes buscan nuevas palabras en el texto o se les dice que utilicen el contexto de la lectura para encontrar el significado de las palabras. Los estudiantes consultan las palabras que no entienden en su celular y continuamente le preguntan al maestro que significa cierta palabra, o él mismo les da pistas para encontrar su significado.

Con lo anterior y las respuestas de los maestros, se puede concluir que las lecturas son un material sobresaliente en la enseñanza de vocabulario, en este sentido, las actividades de vocabulario siempre serán posteriores a un ejercicio de comprensión, ejercitando más el vocabulario receptivo que el productivo.

De acuerdo con Thornbury (2002) “Somos capaces de entender más palabras de las que somos capaces de producir y casi siempre las entendemos antes de poder producirlas.” (pág. 14), con esto no se menosprecia el valor del vocabulario receptivo, sino que se considera insuficiente en el tema de la producción oral, porque los estudiantes se quedan con el conocimiento de la forma (escritura y pronunciación) dejando de lado el significado, es decir, la práctica de las palabras en un contexto.

Pronunciación.

En la pregunta, *¿Qué actividades realiza para que los estudiantes mejoren su pronunciación?*

A04 dijo que se les da un modelo por seguir, el cual consiste en una actividad de comprensión auditiva, para que ellos escuchen como se deben de pronunciar las palabras. También mencionó que el input debe estar presente en un contexto como un diálogo, después se llevan a cabo actividades en las cuales se enfoca la pronunciación de ciertos aspectos, como el vocabulario aislado o la entonación de una frase completa. Por su parte,

R05 dijo que prefiere actividades de habla controlada y si se presenta la oportunidad les enseña el *phonetic aloud*.

Según las observaciones el grupo del maestro R05 practicó más la pronunciación comprensiva, lo cual corresponde con lo que dijo. Mientras que para A04 no fue fundamental.

La importancia de enseñar pronunciación radica en que es fundamental para entender y ser entendido. Si se enseña no surgirán obstáculos en la comunicación y se desarrollará de forma fluida, además el estudiante no tendrá que prestar una atención constante para comprender lo que el maestro o hablante nativo intentan comunicarle, ni tendrá que pedirle repeticiones o explicaciones sobre su mensaje. Sin embargo, como los estudiantes aprenden la LE en un nivel léxico-gramatical, la pronunciación se trabaja poco, no se tiene en cuenta para la integración en el habla y las actividades se subordinan a la escritura. Los ejemplos de la Tabla 24 vienen a comprobar esto último, ya que en todos ellos la escritura sirve de apoyo en la enseñanza de la pronunciación, lo cuestionable es que la escritura no es favorable para desarrollar aspectos que pertenecen exclusivamente a la producción oral.

En relación con la situación caso: *Suponga que un estudiante se equivoca al decir cierta palabra y usted lo corrige al instante. ¿Considera que corregir frecuentemente al alumno le ayuda a mejorar su pronunciación?*

Al respecto A04 dijo que tal afirmación es errónea, en la corrección se debe tener en cuenta el propósito de la actividad, la naturaleza del error y el nivel del alumno, con ella se espera ayudar al alumno avanzar de un nivel a otro. También mencionó que hay varias formas de corrección, como la del profesor al alumno directamente, la de alumno a alumno y la del profesor que en lugar de proporcionar la respuesta correcta hace uso de indicios que conduzcan al alumno a encontrar la respuesta, mejor conocida como autocorrección.

Por su parte, R05 dijo que prefiere dejar hablar al alumno y cuando haya expresado su idea abordar el error con todo el grupo, para que el alumno no sienta personal la corrección y tenga la confianza de poder expresarse.

En las observaciones ambos maestros llevan a cabo la corrección implícita, por lo tanto, ambos prefieren y practican un tipo de corrección que no afecte su autoestima. Sin embargo, R05 se inclina más por la corrección que describe Cortés (2000) sobre las actividades controladas, mientras que A04 prefiere la corrección que no afecte el discurso de los estudiantes.

Fluidez.

En la pregunta, *¿Qué actividades realiza para que los estudiantes cuenten con la fluidez necesaria en una conversación?*

A04 dijo que discusiones y actividades para resolver problemas. Por su parte, R05 dijo que lecturas y *role play`s*, en los que los alumnos creen su diálogo y después pasen al frente y lo digan, o también puede ser de manera espontánea.

En las observaciones ambos maestros se destacaron en impulsar a los estudiantes a hablar en situaciones comunicativas (Tabla 21), lo cual permite desarrollar su fluidez. No obstante, las situaciones que ponen en práctica se limitan a criterios establecidos, en este sentido, habría que considerar más improvisación (para superar las pausas y titubeos que surgen cuando los estudiantes no tienen previsto lo que van a decir), y más creatividad (para que los estudiantes generen discursos propios, sin estar sujetos a ningún recurso como los libros o el celular) en actividades que involucren la producción oral.

En relación con la situación caso: *Suponga que tiene un grupo donde la mayoría son tímidos, en su opinión ¿Cuál sería la actividad que mejor propicia que estos estudiantes desarrollen fluidez: la paráfrasis, la descripción o la lectura en voz alta?*

Al respecto A04 dijo que es preferible crear una atmósfera en la cual este tipo de alumnos se sientan menos amenazados, por ejemplo, no ponerlos a hablar frente al grupo o con el maestro, sino con algún compañero, y cuando se revise el progreso no elegirlo a él/ella primero sino ya casi al final. Por su parte, R05 dijo que prefiere darles confianza estableciendo el trabajo en equipo para que entre ellos platiquen.

Ambos maestros prefieren e implementan una atmosfera de confianza, platicando con ellos como lo hace R05 o preguntándoles después que resolvieron un ejercicio ¿Cómo se sienten?, ¿Tuvieron problemas para resolverlo? o ¿Fue fácil o difícil? como lo hace A04, lo cual afecta positivamente en la autoestima de los estudiantes.

Al procurar una atmosfera de confianza la enseñanza se centra en el estudiante (característica sobresaliente en el grupo de A04), por lo tanto, se puede afirmar que para ambos maestros el aprendizaje de los alumnos es una prioridad, algo que también alaba el enfoque comunicativo.

Interacción comunicativa.

Uno de los objetivos principales del enfoque comunicativo es que los estudiantes de LE adquieran conocimiento lingüístico y la habilidad de usarlo, esto es, competencia comunicativa para lograrlo la interacción es necesaria porque posibilita esta práctica.

Para que la interacción comunicativa tome lugar, los estudiantes deben ser impulsados a hablar en situaciones que propicien un contexto comunicativo, comunicarse solo en inglés y a la negociación de significado.

En la pregunta, *¿Qué situaciones realiza para que los estudiantes interactúen usando solo el inglés?*

A04 dijo que resolver ejercicios y problemas juntos, simulaciones y anunciarles desde el primer día de clases que se van a dedicar a hablar solo entre ellos. Al respecto R05 dijo que el debate y el trabajo en equipo, para que interactúen y se conozcan.

En las observaciones ambos maestros se destacaron en impulsar a los estudiantes a hablar estableciendo situaciones comunicativas y a practicar la negociación de significado, no obstante, solo el grupo de R05 sobresalió en animar a los estudiantes a comunicarse solo en inglés.

En la pregunta, *¿Considera que la participación impuesta motiva a los estudiantes a usar más el inglés en comparación con la participación voluntaria?*

Al respecto A04 dijo que todo depende de cómo se imponga y de cómo se reciba. Mencionó que la participación voluntaria siempre es mejor, solo que a veces tiene que haber un poquito de imposición (porque el ser voluntario en los alumnos no siempre se va a dar), haciéndolo de manera menos exacta y tratando de que los alumnos comprendan que está bien equivocarse, porque es parte de su proceso de aprendizaje. Por su parte, R05 dijo que a veces tiene que hacer preguntas porque la participación es muy escasa, sin embargo, procura no hacerlas de una manera directa.

Ambos maestros coinciden en que un poco de participación impuesta es factible, sin embargo, el maestro debe saber cómo establecer la participación, para evitar la excesiva participación o por el contrario la nula participación.

En relación con la situación caso: *Explicar a los alumnos la utilidad de las palabras en los contextos donde los países hablan inglés ¿los motiva a querer usar la lengua?*

Al respecto A04 dijo que sí, porque el idioma no es abstracto, sino que está ligado a cierta cultura, la cual involucra el quehacer diario de la gente, la música, el cine, la literatura, las artes hasta lo más comercial, todo eso forma parte del contexto. Por su parte R05 mencionó que sí, porque se van familiarizando con las diferentes formas de decir una palabra.

Ambos maestros están a favor de la contextualización en la enseñanza de una LE, sin embargo, A04 la práctica más. Esto favoreció positivamente en las actitudes de este grupo, porque los estudiantes mostraron más disposición hacia las actividades que en los otros grupos.

En la pregunta, *¿Las simulaciones en las conversaciones motivan a los alumnos a usar la lengua?*

A04 respondió que todo depende de cómo se planea la actividad, porque en el caso de los alumnos tímidos su participación va a ser muy baja. También enfatizó que *simulation* y *role play* son conceptos diferentes, porque en los *role play's* los estudiantes actúan en una situación hipotética sin ser ellos mismos, y en las simulaciones ocurre lo contrario. Además, señaló que no le gustan los *role play's*, sin embargo, son útiles en cuanto a que

ayudan al alumno a escapar de su personalidad dejando atrás varias de las barreras que se tiene para aprender inglés. Por su parte, R05 respondió que si el alumno se va acostumbrando por supuesto que sí.

De acuerdo con A04 la interacción comunicativa se incrementa cuando los contextos son propios de los estudiantes, ya que integran conocimientos previos, experiencias que han tenido y que pueden compartir, lo cual los motiva a usar el inglés. En cambio, cuando asumen un rol impropio en un contexto impuesto, la producción oral se ve limitada a seguir instrucciones establecidas, sin improvisación, creatividad y expresión de la individualidad.

En la pregunta, *¿El debate es una actividad ad hoc para fomentar interacción comunicativa?*

A04 respondió que sí, aunque se tiene que manejar con cuidado porque hay temas que pueden ser controversiales para los alumnos. Además, dijo que para llevar a cabo un debate hay que conocer al grupo, saber qué cosas son factibles, saber cómo armar el debate y que dirección seguir. Por su parte, R05 respondió que sí, porque los temas impulsan a los estudiantes a hablar, siempre y cuando sean temas de interés.

En las observaciones el debate fue un recurso que los maestros utilizaron continuamente, sin embargo, en su mayoría este fue dirigido por el maestro o el libro.

En la pregunta, *¿Considera que en las simulaciones realmente exista una interacción comunicativa?*

A04 dijo que depende como se desarrolle la actividad, porque si están diciendo lo que ya venía en un dialogo es repetición, pero, si se les pide que ellos desarrollen la actividad a base de parámetros, se presenta una interacción comunicativa. Por su parte, R05 respondió que sí, porque procura darles tiempo para que se conozcan.

Según las observaciones, las situaciones comunicativas a las que se ven expuestos los estudiantes son establecidas por el maestro o por el libro. Además, en la negociación de significado la interacción es dirigida por los maestros, lo cual limita la creatividad e

improvisación en la producción oral de los estudiantes, por lo tanto, habría que considerar situaciones comunicativas que dispongan:

- que la interacción sea dirigida por los estudiantes,
- un acercamiento a contextos reales con situaciones comunicativas propias de los estudiantes,
- el desarrollo de estrategias discursivas, y
- la expresión de la individualidad, es decir, un discurso que refleje la forma de pensar de los estudiantes, así como su personalidad.

De esta manera, la motivación y la autoestima de los estudiantes por usar el inglés aumentará, su participación será más voluntaria que forzada y la creatividad e improvisación encauzarán su discurso.

Conclusión

Como resultado del trabajo de investigación se muestra a continuación un conjunto de reflexiones finales sobre la naturaleza y características del enfoque comunicativo y su relativa aplicación en los grupos observados, especificando la contrastación de la práctica docente así como sus beneficios y limitaciones en la producción oral entre los estudiantes de la lengua inglesa.

La naturaleza del enfoque comunicativo establece que los estudiantes adquieran una LE a través de encuentros comunicativos, los cuales posibilitan el desarrollo de la competencia comunicativa y de las cuatro habilidades lingüísticas. Las opiniones de los maestros que participaron en esta investigación acerca de la aplicación de este y otros enfoques en la enseñanza de una LE han sido en su mayoría adversas, porque para ellos se debe dar prioridad a la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas considerando los factores de aprendizaje para adaptar la clase a las necesidades de los estudiantes, como resultado aprender inglés a través del enfoque comunicativo no es prioritario en la metodología de los maestros del CEAL.

Si bien, en los tres grupos estudiados no se aprende inglés por medio del enfoque comunicativo, los resultados de las observaciones manifiestan propiedades del enfoque presentes en la metodología de los maestros.

El grupo de inglés 3 se destacó en poner en práctica varias propiedades del enfoque comunicativo, como: el que los estudiantes sean animados a hablar en situaciones bajo la guía del maestro, el lenguaje contextual, la corrección implícita del habla, la negociación de significado, la integración de las cuatro habilidades lingüísticas, la enseñanza centrada en el estudiante y en sus necesidades así como el uso de diversos recursos. La alta participación del enfoque comunicativo en este grupo refleja la afinidad que manifestó el maestro (en la entrevista) hacia los principios del enfoque comunicativo, esto puede indicar que el maestro considera los principios de este enfoque o enfoques subyacentes a él para la planificación de su metodología, y por lo tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al primer grupo de inglés 4 también se pusieron en práctica propiedades del enfoque, como: el que los estudiantes sean animados a hablar en situaciones bajo la guía del maestro, el lenguaje improvisado a través de los materiales, la pronunciación comprensiva, el que los estudiantes sean animados a comunicarse solo en inglés así como la negociación de significado, tales características promueven el ejercicio de la producción oral por lo tanto en la metodología del maestro el ejercicio de la producción oral es imprescindible, porque para él más que aplicar un enfoque o método en la enseñanza de una LE es importante ayudar a que los estudiantes hablen más porque tienen el conocimiento gramatical pero no saben cómo expresarlo.

Por último, en el segundo grupo de inglés 4 el enfoque tuvo poco alcance porque en las observaciones como en su análisis posterior este grupo mantuvo una posición inferior en comparación a los grupos anteriores, esto puede indicar que la metodología del maestro favorece el aprendizaje del inglés a un nivel estructural/gramatical o contextual.

Las actividades pre-comunicativas y las secuencias de unidades determinadas por contenido significativo, fueron propiedades del enfoque que tuvieron mínima implicación en la metodología de los maestros. Esto puede indicar que en la metodología de los maestros el aprendizaje de las estructuras gramaticales es primordial sobre su práctica contextual, y se antepone las secuencias de contenido determinadas por el libro porque contiene actividades que refuerzan la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas, sin embargo, como vimos en el análisis de las observaciones y las entrevistas, el contenido significativo ayuda a que los estudiantes ejerciten su producción oral usando sus conocimientos previos o experiencias que han tenido.

En los grupos estudiados la memorización de palabras y diálogos, así como, su traducción fueron recursos que los estudiantes utilizaban continuamente, este hecho favoreció la falta de vocabulario productivo y la ausencia de fluidez, improvisación y creatividad en el discurso de los estudiantes. Lo anterior refleja dos aspectos: los estudiantes están acostumbrados a aprender las lenguas extranjeras en un nivel léxico (Littlewood, 1998), y el ejercicio de la producción oral se ha visto obstaculizado por la práctica continua de estos elementos.

Las bondades del enfoque comunicativo para la producción oral son: el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, el desarrollo de la fluidez, el uso del contexto, la corrección implícita, la enseñanza centrada en el estudiante y la interacción en términos de negociación de significado.

El desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas posibilita la práctica de la producción oral porque se necesitan actividades de escritura (enseñanza de vocabulario), actividades de comprensión (input comprensible) y actividades de lectura para estimular la producción oral. Los maestros están de acuerdo que en la enseñanza del inglés se debe procurar el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas aunque en clase el objetivo sea solo una, como resultado los estudiantes alcanzaran un mayor dominio del idioma, tal como sucedió en el grupo de inglés 3 porque al realizar actividades de comprensión y producción pudieron avanzar hacia actividades con un mayor grado de dificultad.

El desarrollo de fluidez impulsa a los estudiantes a hablar proporcionándoles una situación comunicativa o problema a resolver, de esta manera los estudiantes hablan sin pausas y titubeos porque siguen criterios establecidos. Los maestros impulsan a hablar a los estudiantes usando situaciones comunicativas con criterios previamente establecidos como: preguntas, guiones o escritos establecidos en el libro o elaborados por los estudiantes, como resultado la fluidez de los estudiantes aumentará pero su producción oral carecerá de creatividad y expresión de la individualidad.

El contexto posibilita que el inglés deje de ser un objeto de conocimiento y pase a ser un medio para la comunicación, en este sentido los estudiantes usaran la lengua en situaciones reales o que reflejen aspectos de la realidad, en vez de identificar, clasificar, memorizar, escribir o nombrar propiedades del mismo. La manera en que los maestros establecían el contexto era usando situaciones caso, ejemplos, paráfrasis, experiencias personales y temas de interés, como resultado los estudiantes tuvieron una actitud favorable hacia cualquier actividad con el inglés.

La corrección implícita no perjudica la espontaneidad y fluidez en la producción oral del estudiante. Los maestros coinciden en que interrumpir al estudiante mientras está hablando no

es conveniente porque se distrae y no completa la idea, por eso prefieren y practican un tipo de corrección que no afecte la autoestima del estudiante.

La enseñanza centrada en el estudiante permite al maestro estar pendiente de las necesidades lingüísticas y afectivas de los estudiantes, y a su vez plantear alternativas para suprimir dificultades que se les presenten. Los maestros se destacaron en implementar un ambiente de confianza platicando con los estudiantes o haciéndoles preguntas después de un ejercicio, como: ¿tuvieron problemas para resolverlo?, ¿fue fácil o difícil? o ¿cómo se sienten?, de esta manera los estudiantes mostraron más confianza para decir sus dificultades en alguna actividad.

La interacción en términos de negociación de significado posibilita la producción oral porque los estudiantes se esfuerzan en hacerse entender y comprender a sus compañeros. Los maestros se destacaron en propiciar la negociación de significado usando el debate, sin embargo, al estar dirigido por los maestros disminuye la creatividad, improvisación y la participación voluntaria de los estudiantes.

Las limitaciones del enfoque comunicativo en la producción oral son: la enseñanza de vocabulario, la pronunciación comprensiva y la interacción por medio de situaciones comunicativas.

En la enseñanza de vocabulario las posibilidades de intervención del enfoque comunicativo son limitadas porque favorece la enseñanza de funciones comunicativas y no de léxico. Los maestros prefieren enseñar vocabulario después de un ejercicio de comprensión incrementando el vocabulario receptivo que el productivo, la memorización y la traducción.

El concepto de pronunciación comprensiva que propone el enfoque comunicativo es insuficiente para incorporarlo a la enseñanza de una LE, porque las actividades que intentan vincular la pronunciación con la comunicación se apoyan en la escritura (Bartolí, 2005), tal como sucedió en los grupos de inglés observados y como resultado los estudiantes tuvieron dificultades para entender el habla de los extranjeros.

La interacción por medio de situaciones comunicativas no favorece el ejercicio de la producción oral porque las situaciones presentadas están previamente establecidas, lo cual disminuye la interacción entre estudiantes-estudiantes, la participación voluntaria, creatividad (para generar discursos propios sin que los estudiantes estén sujetos a recursos como el libro, diccionario o celular) e improvisación (para superar las pausas y titubeos que surgen cuando los estudiantes no tienen previsto que van a decir). Los maestros disponen continuamente del debate y de las situaciones comunicativas como medios para generar interacción comunicativa, sin embargo, estos se guían por parámetros determinados por el maestro o temas que vienen en el libro llegando a establecer contextos previamente establecidos, ante este hecho se debe considerar el papel principal del estudiante en la interacción y contextos propios de los estudiantes, por ejemplo, si se encuentran en la carrera de pedagogía abordar temas educativos.

Finalmente se abren líneas de investigación que llegarían a completar cuestiones que quedaron pendientes en el transcurso de la investigación, como:

- La aplicación del enfoque comunicativo a grupos de control en el CEAL permitiría medir: a) los efectos que causa en el aprendizaje de los estudiantes y b) su efectividad en comparación con la metodología de los maestros.
- Las opiniones de los estudiantes del CEAL respecto a la aplicación del enfoque comunicativo y su relación con su rendimiento en el aprendizaje del inglés.
- La intervención de los factores de aprendizaje en el enfoque comunicativo.

Referencias

(2008). *Encuesta CIDAC sobre el Capital Humano en México*.

(2013). *Consulta Mitofsky*. Recuperado de: <http://consulta.mx/index.php/estudios-e-investigaciones/mexico-opina/item/823-mexicanos-y-los-idiomas-extranjeros>

Ballesteros, B. (2011). La observación. En: *Depto. MIDE I. Facultad de Educación*.

Baròn, L. y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42 (2) 417-442.

Bartolí, M. (2005). La pronunciación en clase de lenguas extranjeras. *PHONICA 1*, 2-23

Bello, P., Fera, A. Ferrán, J., García, T., Gómez, P., Guerrini, M. ... Verdú, M. (1998). *Didáctica de las segundas lenguas: Estrategias y recursos básicos*. USA: Santillana

Bestard, J. y Pérez, Ma. (1992). *La didáctica de la lengua inglesa: fundamentos lingüísticos y metodologías*. Madrid: Síntesis.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bialystok, E. y Frohlich, M. (1997). *Second Language Learning and Teaching in Classroom Settings: The Learning Study*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED180228.pdf>

Cenoz, I. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En: Sánchez, L., y Santos, G. (eds). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (pág. 127-146). Madrid: SGEL.

Centro Virtual Cervantes. (1997-2017). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/>

Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.

Da Silva, H. y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.

Domian, C., Fonseca, H., Lara, R., y Rodríguez, S. (mayo, 2011). La enseñanza comunicativa del inglés en el ciclo diversificado en Costa Rica: imágenes de algunas realidades. *LETRAS I* (47). Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/4150>

Douglas, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco: Longman.

Enciclopedia Universal. (2012). Academic: *Enciclopedia Universal*. Recuperado de: http://enciclopedia_universal.esacademic.com/16618/Lengua_anal%C3%ADticav

Escobar, C. (2001). Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas. *Didáctica de lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Recuperado de http://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat/cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf

Falagàn, P. (2016). *La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua* (Tesis de maestría). Recuperada de: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/38552/9/TFM_Falag%C3%A1n%20Carbajo.pdf

García, M. (2015). *Inglés es posible. Propuesta de Agenda Nacional*. Recuperado de: <https://imco.org.mx/competitividad/ingles-es-posible-propuesta-de-una-agenda-nacional/>

García, R. (marzo, 2000). Las etapas de la lengua inglesa. *Revista de la Universidad de México*, no. 590. Recuperado de: http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/15029/public/15029-20427-1-PB.pdf

Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pág. 27-47). Madrid: Edelsa

Instituto de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. (1982). *Acerca de los universales del lenguaje y las cláusulas relativas*. Recuperado de: <http://www.sel.edu.es/pdf/ene-jun-85/D%20Introno.pdf>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Lightbown, P. y Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. China: Oxford University Press.

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press

Larsen, D. (2000). *Techniques and principles in Language Teaching*. México: Oxford University Press.

Manga, A. (2008). LENGUA SEGUNDA (L2) LENGUA EXTRANJERA (LE): FACTORES E INCIDENCIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE. Revista electrónica de estudios filológicos. Recuperado de: <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>

Medellín, A. (2008). La Enseñanza de Vocabulario en Segunda Lengua. *Mextesol Journal*, 32 (1), 11-22

Miras, M. (1996). Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa. En: Barca, A., y otros (eds). *Psicología de la instrucción. Vol. 3. Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. (pág. 45-50). Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

Navarro, B. (octubre, 2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2. Recuperado de: <https://w3.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>

Pester Ferro. (2012, Octubre 27). Chomsky-traducción.wmv. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8J976BLCh0c>

Richards, J. y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University.

Rod, E. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. España: Oxford University Press.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Aljibe.

Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. USA: Mc Graw Hill Education.

Santana, J., García, A. y Escalera, M. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (5), 79-94.

Siqueira, V. (s.f). ¿Por qué y para que enseñar vocabulario? Comunicación personal, 457-464

Soto, A. y El, Mohamed. (2005). Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Revista electrónica de estudios filológicos*. Recuperado de:
<https://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/R-Soto-ElMadkouri.htm>

Vez, J. (2001). *Formación didáctica de las lenguas extranjeras*. Argentina: Homo Sapiens.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México: Pretince Hall

Anexos

Anexo A. Formato de observación

Fecha:			
Escuela:			
Localidad:			
Municipio:			
Maestro:			
Grado:			
Tiempo de observación:			
Observador:			
Hora	Descripción	Preguntas	Interpretación

Nota: Bertely, M. (2000). Construcción de un objeto etnográfico en educación. En: *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. pág. 68

En la columna de descripción se debe de poner detalladamente la acción que se está observando, por ejemplo, si hacen un trabajo en equipo escribir cuantos equipos fueron y que está haciendo cada uno. Aunque originalmente sigue la columna de interpretación, agregue la columna de preguntas con la idea de que al cuestionar se tengan más perspectivas. Por último, en la columna de interpretación se interpreta teóricamente la idea que se destacó en las preguntas.

Anexo B. Primer guion de entrevista

Introducción

Gracias por consentir participar como entrevistado en la investigación que estoy llevando a cabo. El propósito de esta es analizar las conocer la efectividad del método comunicativo en la producción oral. Siendo así el objetivo de esta entrevista es identificar las actividades que usted lleva a cabo para que los estudiantes desarrollen la habilidad de hablar inglés.

Preguntas demográficas o biográficas

1. ¿Cuántos años tiene?
2. ¿Cuánto tiempo lleva dando clase en el CEAL?
3. ¿Cuál es su grado profesional?

Licenciatura () Maestría () Doctorado ()

4. ¿Podría contarme sobre su formación profesional?
5. Para usted ¿Qué es un método de enseñanza?
6. ¿Conoce algunos métodos para que los estudiantes hablen en inglés? ¿Cuáles?

Naturalista () Comunicativo () Humanista () Gramatical () Otros _____

7. ¿Cuáles métodos son sus preferidos?
8. ¿Cuál es el método que usa para que los estudiantes hablen en inglés?
9. En su opinión, ¿el uso de métodos posibilita que los estudiantes incrementen su producción oral?
10. Para usted ¿Cuáles son los elementos lingüísticos que se deben de considerar para que los alumnos hablen en inglés?

Enseñanza de vocabulario () Enseñanza de pronunciación () Fluidez () Volumen de voz () Coherencia () Uso de la lengua () Otros _____

11. ¿Qué actividades realiza para que los estudiantes incrementen su vocabulario?

Memorización de palabras () Elaboración de diálogos () Traducción () Diccionario () Pedir a los estudiantes que busquen palabras () Dictado () Otros _____

12. ¿Cómo se percata de que estas actividades incrementan el vocabulario de los estudiantes?

13. ¿Qué actividades realiza para que los estudiantes mejoren su pronunciación?

Corrección () Ayuda entre pares () Deletrear () Repetición () Otros _____

14. ¿Cómo se percata de que estas actividades han mejorado la pronunciación de los estudiantes?

15. Suponga que un estudiante se equivoca al decir cierta palabra y usted lo corrige al instante, ¿considera que corregir frecuentemente al estudiante le ayuda a mejorar su pronunciación?

16. Suponga que cuenta con un grupo en el cual algunos hablan entre el nivel satisfactorio y otros medio hablan, ¿considera que establecer la ayuda entre pares propiciara que los estudiantes que medio hablan pronuncien mejor?

17. ¿Qué actividades realiza para que los estudiantes cuenten con la fluidez necesaria en una conversación?

Conversaciones () Paráfrasis () Descripción () Repetición () Lectura en voz alta () Otros _____

18. ¿Cómo se percata de que estas actividades han incrementado la fluidez de los estudiantes?

19. Suponga que tiene un grupo donde la mayoría son tímidos, en su opinión, ¿cuál sería la actividad que mejor propicia que estos estudiantes hablen en inglés la paráfrasis, la descripción o la lectura en voz alta?

20. ¿Qué actividades realiza para que los estudiantes tengan el volumen de voz necesario en una conversación?

Participación impuesta () Lectura en voz alta () Otros _____

21. ¿Cómo se percata de que estas actividades han aumentado el volumen de voz de los estudiantes?

22. ¿Considera que las actividades que realiza son convenientes para los estudiantes tímidos?

23. ¿Qué actividades realiza para que los mensajes que los estudiantes sean más comprensibles?

Corrección () Otros _____

24. ¿Cómo se percata de que estas actividades han mejorado la coherencia de los mensajes que transmiten los estudiantes?
25. ¿Qué actividades realiza para que los estudiantes usen la lengua que están aprendiendo?
Participación impuesta () Exposición de temas por los estudiantes () Resolución de una tarea ()
Conversaciones () Repaso () Elaboración de diálogos () Debates () Role play`s () Otros
26. ¿Cómo se percata de que estas actividades permiten al estudiante usar la lengua?
27. ¿Considera que la participación impuesta motiva a los estudiantes a usar más la lengua que están aprendiendo en comparación con la participación voluntaria?
28. ¿Explicar a los estudiantes el uso de ciertas palabras en los contextos de los países que hablan inglés los motiva a querer usar el idioma?
29. ¿Las simulaciones en las conversaciones motivan a los estudiantes a hacer uso de la lengua?
30. ¿Considera que las conversaciones entre iguales motivan a los estudiantes a usar la lengua?
31. ¿Qué actividades realiza para que los estudiantes interactúen usando el inglés?
Debate () Resolución de un ejercicio entre pares o en equipo () Role play`s () Participación impuesta ()
Otros _____
32. ¿Cómo se percata de que estas actividades le permiten al estudiante interactuar?
33. ¿El debate es una actividad ad hoc para que los estudiantes interactúen?
34. ¿La solución de problemas en equipo o en parejas posibilita que haya una interacción?
35. ¿Considera que en las simulaciones realmente exista una interacción comunicativa?

Anexo C. Segundo guion de entrevista corregido

Introducción

Gracias por consentir participar como entrevistado en la investigación que estoy llevando a cabo. El propósito de esta es analizar las bondades y limitaciones del enfoque comunicativo en la producción oral, siendo así, el propósito de esta entrevista es identificar las actividades que usted lleva a cabo para que los estudiantes desarrollen la producción oral.

Preguntas demográficas o biográficas

1. ¿Cuántos años tiene?
2. ¿Cuánto tiempo lleva dando clase en el CEAL?
3. ¿Cuál es su grado profesional?

Licenciatura () Maestría () Doctorado ()

4. ¿Podría contarme sobre su formación profesional?

Método de enseñanza

5. Para usted ¿qué es un método de enseñanza?
6. ¿Conoce algunos métodos para que los alumnos hablen en inglés? ¿Cuáles?

Naturalista () Comunicativo () Humanista () Gramatical () Otro _____

7. ¿Cuáles métodos son sus preferidos?
8. ¿Cuál es el método que usa comúnmente?
9. En su opinión, ¿el uso de métodos posibilita que los alumnos incrementen su producción oral?

10. Para usted ¿Cuáles son los elementos que se deben de considerar para que los alumnos hablen en inglés?

Enseñanza de vocabulario () Pronunciación comprensiva () Fluidez () Interacción Otros _____

Vocabulario

11. ¿Qué actividades realiza para que los alumnos incrementen su vocabulario?

Memorización de palabras () Elaboración de diálogos () Traducción () Diccionario () Pedir a los estudiantes que busquen palabras () Dictado () Otros _____

Pronunciación

12. ¿Qué actividades realiza para que los estudiantes mejoren su pronunciación?

Corrección () Ayuda entre pares () Deletrear () Repetición () Otros _____

13. Suponga que un estudiante se equivoca al decir cierta palabra y usted lo corrige al instante, ¿considera que corregir frecuentemente al estudiante le ayuda a mejorar su pronunciación?

Fluidez

14. ¿Qué actividades realiza para que los estudiantes cuenten con la fluidez necesaria en una conversación?

Conversaciones () Paráfrasis () Descripción () Repetición () Lectura en voz alta () Otros

15. Suponga que tiene un grupo donde la mayoría son tímidos, en su opinión, ¿cuál sería la actividad que mejor propicia que estos estudiantes desarrollen fluidez la paráfrasis, la descripción o la lectura en voz alta?

Interacción

16. ¿Qué actividades realiza para que los estudiantes interactúen usando el inglés?

Exposición () Resolución de una tarea en equipos () Conversaciones () Debate () Simulaciones () Otros _____

17. ¿Considera que la participación impuesta motiva a los alumnos a usar más el inglés en comparación con la participación voluntaria?

18. Explicar a los alumnos la utilidad de las palabras en los contextos donde los países hablan inglés, ¿los motiva a querer usar la lengua?

19. ¿Las simulaciones en las conversaciones motivan a los alumnos a usar la lengua?

20. ¿Considera que en las simulaciones realmente exista una interacción comunicativa?

21. ¿El debate es una actividad ad hoc para fomentar interacción comunicativa?

Anexo D. Instrumento de observación

Características de la enseñanza comunicativa	Frecuencia					Secuencia didáctica	Ideas sobre la clase
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca		
1. Los estudiantes son animados a hablar en situaciones espontaneas bajo la guía del maestro							
2. El material les permite generar lenguaje improvisado							
3. El lenguaje se usa en un contexto social o situación							
4. Uso del español							
5. Uso de la traducción							
6. Corrección implícita del habla							
7. Pronunciación comprensiva							
8. Los estudiantes recrean la lengua a través del ensayo y el error							
9. El sistema de la lengua se aprende a través del sistema comunicativo							
10. Memorización de diálogos							
11. Secuencia de unidades determinada por contenido significativo							
	Si		No				
12. Los estudiantes son animados a comunicarse solo en inglés							
13. Negociación de significado							
14. Integración de las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escribir, hablar y escuchar)							
15. La enseñanza está centrada en el estudiante y en sus necesidades comunicativas							
16. Se acepta cualquier recurso que ayude a los estudiantes							

El instrumento estandarizado tomo como base el modelo presentado por Domian et al. (2011) en su investigación “La enseñanza comunicativa del inglés en el ciclo diversificado en Costa Rica: imágenes de algunas realidades”.